

Technická univerzita v Liberci
**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A
PEDAGOGICKÁ**

Katedra: Pedagogiky a psychologie
Studijní program: Prezenční magisterské studium
Studijní obor: ČJ – OV

Literatura pro dívky jako pedagogický problém
Literature for girls as a pedagogical problem

Diplomová práce: 09 – FP – KPP - 14

Autor:

Hana Kuchařová

Podpis:

Adresa:

J. Miškovského 531
28201, Český Brod

Vedoucí práce: PaedDr. J. Jursová Ph.D.

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
134	20	0	5	87	2

V Liberci dne: 10. duben 2011

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A
PEDAGOGICKÁ

461 17 LIBEREC 1, Studentská 2

Tel.: 48535 2515

Fax: 48535 2332

Katedra pedagogiky a psychologie

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant) Hana Kuchařová

adresa: J.Miškovského 531; Český Brod 20201

studijní obor (kombinace): ČJ-OV

Název DP: **Literatura pro dívky jako pedagogický problém**

Název DP v angličtině: Literature for girls as a pedagogical problem

Vedoucí práce: Bělohradská Jitka, PaedDr.

Konzultant:

Termín odevzdání:

Pozn: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne

.....

děkan

.....

vedoucí katedry

Převzal (diplomant):

Datum:

Podpis:

Název DP:
Literatura pro dívky jako pedagogický problém

Vedoucí práce:
Bělohradská Jitka, PaedDr.

Cíl:
Zkoumat uplatnění dívčí literatury ve výuce z historického hlediska.
Hledat a navrhnout možnosti využití literatury pro dívky k výchovným účelům.
Navrhnout možnosti spolupráce školy s knihovnami.

Požadavky:
1) zmapování literatury a zdrojů, zpracování koncepce práce
2) připravit a realizovat výzkum
3) vyvodit závěry o možnostech využití dívčí literatury k rozvoji čtenářství

Metody:
Kvalitativní výzkum – dotazník, strukturovaný rozhovor

Literatura:
1. CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993.
2. HUTAŘOVÁ, I; HANZALOVÁ, M.: *Současní čeští spisovatelé knih pro děti a mládež*, Praha: Tauris, 2003.
3. URBANOVÁ, S.: *Žánry, osobnosti, díla: historický vývoj žánrů české literatury pro mládež*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2005.
4. SIEGLOVÁ, N.: *Literatura pro mládež a četba mládeže od devadesátých let 19. století do první světové války*, Praha: SPN, 1990.

Čestné prohlášení

Název práce: Literatura pro dívky jako pedagogický problém
Jméno a příjmení autora: Hana Kuchařová
Osobní číslo: P06100135

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 10. 04. 2011

.....
Hana Kuchařová

Poděkování

Děkuji PaedDr. Jitce Jursové Ph. D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a spolupráci na diplomové práci.

Anotace

Tato diplomová práce se zaměřuje na problematiku využití dívčího románu na druhém stupni základní školy. V teoretické části je na dívčí román nahlíženo z pohledu literárního vývoje a dále je zde zohledněna jeho psychologická hodnota ve vztahu k vývoji dospívajícího jedince. Následně je věnován prostor propojení obou oblastí s ohledem na vliv společnosti. Teoretická část také nabízí pohled na problémy dospívajících v konkrétních románech s dívčí hrdinkou.

Praktická část je tvořena třemi dílčími úseky, které se zaměřují na praktické využití dívčího románu při práci s dospívajícími. V první z těchto částí je sledován přístup žáků a vyučujících k dívčímu románu, ve druhé části je naznačena konkrétní možnost práce s romány pro dívky. Třetí část je věnována nastínění spolupráce škola – knihovna.

Teoretické a praktické poznatky je možno využít při práci se studenty.

Klíčové pojmy

literatura pro děti a mládež, dívčí román, vývoj jedince, socializace, psychologická hodnota, škola, knihovna, čtenář

Abstract

The aim of this paper is to look at the possibilities of the use of novels for girls at the second stage of primary schools. In the theoretical part the novel for girls is described through the process of its literary development, furthermore its psychological value in the development of teenagers is shown. These two areas are consequently connected and the influence of society on them is also analysed. The theoretical part shows the problems of teenagers in particular novels with girl characters.

In the practical part, that consists of three other parts, the practical use of novels for girls while working with teenagers is shown. The first part focuses on the relation of students and teachers to novels, in the second part concrete ways and means of working with this type of novel are indicated. Possible cooperation between school and libraries is described in the third part.

The use of both theoretical and practical knowledge is possible while working with students.

Key expressions

children's literature, novel for girls, development of a person, socialisation, psychological value, school, library, reader

Annotation

Diese Diplomarbeit konzentriert sich auf die Problematik der Ausnutzung des Mädchenromans in der zweiten Stufe der Grundschule. Im theoretischen Teil wird in den Mädchenroman aus Sicht seiner literarischen Entwicklung Einblick genommen, im weiteren wird der psychologische Wert des Romans in Bezug auf die Entfaltung des heranreifenden Individuums berücksichtigt. Nachfolgend wird Raum zur Verknüpfung der beiden Gebiete mit Hinsicht auf den Einfluss der Gesellschaft gegeben. Der theoretische Teil bietet zugleich Einsicht in die Probleme der Heranwachsenden in konkreten Romanen mit einer Mädchengestalt als Heldin.

Den praktischen Teil bilden drei Teilabschnitte, die sich auf die praktische Nutzung des Mädchenromans bei der Arbeit mit Adoleszenten konzentrieren. Im ersten dieser Teile wird der Zutritt der Schüler und Lehrer zum Mädchenroman im Auge gehalten, im zweiten wird eine konkrete Möglichkeit der Arbeit mit Romanen für Mädchen angedeutet, und im dritten Teil wird die Zusammenarbeit Schule – Bibliothek umrissen.

Die theoretischen und praktischen Erkenntnisse können bei der Arbeit mit Studenten ausgenützt werden.

Schlüsselbegriffe

Literatur für Kinder und Jugendliche, Mädchenroman, Entwicklung des Individuums, Sozialisierung, psychologischer Wert, Schule, Bibliothek, Leser

OBSAH

ÚVOD	10
1. LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ	12
1.1 CHARAKTERISTIKA	12
1.2 DĚLENÍ A FUNKCE LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ.....	12
1.3 VZNIK A VÝVOJ LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ	14
2. DÍVČÍ PRÓZA	16
2.1 CHARAKTERISTIKA DÍVČÍHO ROMÁNU	16
2.2 VZNIK A VÝVOJ DÍVČÍ LITERATURY	16
2.3 PROBLÉMY ZAŘAZENÍ DÍVČÍHO ROMÁNU	21
3. VÝVOJ DOSPÍVAJÍCÍHO JEDINCE	28
3.1 FYZICKÝ VÝVOJ DOSPÍVAJÍCÍHO JEDINCE.....	29
3.2 PSYCHICKÝ VÝVOJ DOSPÍVAJÍCÍHO JEDINCE.....	31
4. VLIV SPOLEČNOSTI NA DOSPÍVAJÍCÍHO JEDINCE	35
5. LITERÁRNÍ A PSYCHOLOGICKÁ HODNOTA DÍVČÍHO ROMÁNU.....	44
5.1 VYUŽITÍ DÍVČÍHO ROMÁNU PŘI PRÁCI S MLÁDEŽÍ	49
6. CÍLE A HYPOTÉZY PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	74
7. METODY A ORGANIZACE	76
7.1 CHARAKTERISTIKA VZORKU RESPONDENTŮ	77
8. ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMNÉHO MATERIÁLU	80
8.1 ANALÝZA DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ – ŽÁCI.....	80
8.2 ANALÝZA DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ – VYUČUJÍCÍ.....	93
8.3 POTVRZENÍ A VYVRÁCENÍ HYPOTÉZ	106
9. PROJEKT	109
9.1 PŘÍPRAVA JEDNODENNÍHO PROJEKTU „ZE ŽIVOTA“	109
9.2 NÁSTIN REALIZACE PROJEKTU	116
9.3 VYHODNOCENÍ PROJEKTU	119
10. SPOLUPRÁCE ŠKOLY A KNIHOVNY	120
10.1 ROZHOVOR.....	121
10.2 SHRNUÍ ROZHOVORU.....	124
ZÁVĚR	125
SEZNAM LITERATURY	127
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	136
SEZNAM PŘÍLOH.....	137

Seznam použitých zkratk

LPDM – Literatura pro děti a mládež

RVP – Rámcový vzdělávací program

SCI-FI – Science fiction

ŠVP – Školní vzdělávací program

Úvod

Diplomová práce „Literatura pro dívky jako pedagogický problém“ je zaměřena na literaturu pro dívky a její využití ve výchovně vzdělávacím procesu.

Povinná četba, která je žákům na základních školách předkládána, se velmi často skládá z historických literárních děl nejznámějších autorů. Žákům základních škol jsou předkládány tituly kvalitní umělecké literatury. Je důležité si uvědomit, že čtenář staršího školního věku (pubescent) sahá raději po knihách, na které je poukazováno jako na nevhodné. „Zakázané ovoce nejlépe chutná.“ Z tohoto důvodu se bude tato diplomová práce zabývat problematikou prózy s dívčí hrdinkou a jejího možného pedagogického působení na dospívajícího čtenáře ve vyučovacím procesu.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části je na dívčí román nahlíženo z pohledu literárního vývoje, a to na základě žánrového rozdělení LPDM, dále je zde uveden historický vývoj daného žánru a práce navíc nastiňuje problémy, které se zařazením a přijímáním dívčího románu souvisejí. Následně je zohledněno vývojové období čtenářů (pubescentů) daného žánru a působení společnosti na dospívajícího jedince a jeho začlenění do života. Kromě toho je zde uvedena psychologická hodnota románu ve vztahu k vývoji dospívajícího jedince.

Praktická část je tvořena třemi dílčími úseky, které se zaměřují na praktické využití dívčího románu při práci s dospívajícími. V první z těchto částí je sledován postoj žáků a vyučujících k dívčímu románu, a to na základě dotazníkového šetření. Dále je zde prostřednictvím zpracovaného projektu nastíněna možnost práce s romány pro dívky v procesu výuky na druhém stupni základní školy. Projekt má ukázat možnost práce s dívčí literaturou i v rámci jiné vzdělávací oblasti než v oblasti Jazyk a jazyková komunikace. V poslední části je nastíněna spolupráce mezi školou a knihovnou.

Cílem této diplomové práce je zkoumat uplatnění dívčí literatury ve výuce z historického hlediska, hledat a navrhnout možnosti využití literatury pro dívky k výchovným účelům a v neposlední řadě navrhnout možnosti spolupráce školy s knihovnami.

1. Literatura pro děti a mládež

1.1 Charakteristika

Literatura pro děti a mládež, tzv. dětská literatura, je specifickým typem literatury. V dnešní době můžeme literaturu pro děti a mládež označit za velmi významnou součást krásné literatury a kultury obecně. Tento typ literatury zahrnuje tematicky neomezenou prózu a poezii (případně divadelní hru) určenou především dětem a mladým čtenářům ve věku od tří do patnácti let. Obsah, forma a vyprávěcí prostředky jsou v dětské literatuře přizpůsobeny věku čtenáře a jeho mentální úrovni, velký důraz je při zpracování kladen zejména na mravní a estetické hledisko. Tato literatura je přizpůsobena úrovni estetického vnímání a psychickým možnostem dětí. Próza či poezie, která je prvotně určena dětem, se od literatury pro dospělé liší především přehledností, schematičností a jasnou linií epického děje. V mnoha případech se malý čtenář může identifikovat s hlavním hrdinou. Vliv literatury na čtenáře je velký. Čtenář (případně posluchač) si četbou (či poslechem) rozvíjí slovní zásobu, fantazii, emoce a myšlení a v neposlední řadě si vytváří kladný vztah k jazyku. Včasným seznámením malého čtenáře s knihou se rozvíjí pozitivní vztah ke čtenářství a knihám obecně. V tomto typu literatury je velký důraz kladen na výchovnou složku. Na základě četby děti poznávají nové věci a vytvářejí si postoje a hodnoty.

Ilustrace v dětské knize jsou podstatnou složkou díla. Zejména v publikacích určených dětem předškolního a mladšího školního věku jsou ilustrace stejně důležité jako samotný text, mnohdy (např. v případě leporel) jsou ilustrace důležitější než text.

1.2 Dělení a funkce literatury pro děti a mládež

Literaturu pro mládež (dále jen LPDM) dělíme podle způsobu vzniku a primárního zaměření na intencionální a neintencionální. Literární texty, od počátku přímo určené pro děti a mládež, označujeme jako intencionální a prózu či poezii, kterou děti a mládež přejaly z literatury pro dospělé (texty

tedy byly prvotně psány pro dospělé čtenáře), nazýváme neintencionální literaturou. (Čeňková, 2006). Jde například o román Robinson Crusoe (D.Defoe, původní název Život a neobyčejná dobrodružství Robinsona Crusoe z Yorku), Gulliverovy cesty (J.Swift, původní název Cesty k rozličným vzdáleným národům světa ve čtyřech dílech od Lemuela Gulivera), Vinnetou (K.May) a podobně. V některých případech může nastat opačná situace, kdy literatura prvotně určená dětskému čtenáři najde oblibu mezi dospělými (Staré pověsti české – A. Jirásek).

Dle Karpatského (2008) je LPDM přizpůsobena věku žánrově i výrazovými prostředky. Podle toho, na kterou věkovou kategorii je literatura zaměřena, dělíme texty literatury pro děti a mládež na tři skupiny. První skupinou je literatura pro předškolní děti ve věku od 3 do 6 let. K této skupině řadíme leporela, omalovánky, jednoduché povídky, hádanky, říkadla. Dětský čtenář v tomto věku není čtenářem v pravém slova smyslu, je spíše posluchačem a příjemcem, který se musí spolehnout na čtenářské dovednosti jiné osoby. V této skupině jsou ilustrace nadřazené textu nebo jsou stejně důležité jako text. Do druhé skupiny řadíme poezii a prózu pro děti mladšího školního věku (6 – 11 let). V této kategorii najdeme pohádky, komiksy, rytmičné říkanky a verše, krátké povídky ze života dětí nebo zvířat, příběhy z dějin i ze současnosti. Literaturu pro děti a mládež ve věku 11 – 15 let řadíme do poslední skupiny. V tomto věku se čtenáři zaměřují především na četbu westernů, dívčích románů, sci-fi literatury, komiksů, naučné literatury a literatury faktu.

Podle tématického zaměření textů dělíme dětskou literaturu na pohádky a povídky, bajky, příběhy ze života dětí, dobrodružné romány, prózu s dívčí hrdinkou, prózu s chlapeckým hrdinou, prózu s přírodní tematikou a historickou prózu.

Cílem našeho bližšího zkoumání bude třetí kategorie LPDM, která je přechodným stupněm k literatuře pro dospělé.

Dříve, nežli se budeme podrobněji věnovat žánru dívčí literatury, si všimneme specifických funkcí literatury pro děti a mládež. Nahlédneme tedy do několika literárních příruček, které se specifikací LPDM zabývají.

Podle Lexikonu literárních pojmů (Pavera, 2002) má LPDM mnoho funkcí. Za hlavní funkce lze považovat funkci estetickou a didaktickou. LPDM vede čtenáře k osvojování mateřského jazyka, podněcuje děti a mládež k představivosti a spontaneitě a dovoluje dítěti utvářet si povědomí o hierarchii mravních a estetických hodnot. Dušan Karpatský (2008) v Labyrintu literatury vyjmenovává v podstatě tytéž funkce (estetickou, didaktickou) a zároveň přidává funkci vedoucí k rozvíjení schopnosti rozlišovací a usuzovací. Ladislava Lederbuchová (2002) dodává k předcházejícím funkcím (funkce estetická, didaktická a funkce vedoucí k rozvíjení schopnosti rozlišovací a usuzovací) velmi významnou funkci citovou. Pokud bychom tedy chtěli shrnout všechny vyjmenované funkce do tří základních skupin, můžeme mluvit o funkci didaktické (výchovné), poznávací (rozvoj myšlení a emocí) a imaginativní (fantazie).

1.3 Vznik a vývoj literatury pro děti a mládež

Kořeny tohoto typu literatury nenajdeme v prvních zmínkách o nejstarším písemnictví. Při bližším zkoumání si musíme uvědomit i souvislosti s vývojem literatury spjaté. Za tyto ovlivňující faktory můžeme považovat společenský vývoj, postavení jedince ve společnosti, historii vývoje školní docházky a mnohé jiné faktory, které působí na vývoj literatury.

Starověká literatura nabízela dětskému čtenáři pouze možnost recitovat a přeříkávat posvátné texty a stejně tak období středověku neposkytovalo dětskému čtenáři jinou možnost kontaktu s literaturou než memorování mravoučných sentencí. K výchově budoucích rytířů sloužily hrdinské eposy a mytologické příběhy. V renesanci se objevuje první text určený k didaktickým účelům – bajka.

Literatura pro děti a mládež vznikla ze společenské potřeby, kdy bylo zapotřebí dětem poskytnout nějakou literaturu. Zprvu děti četly texty, které nebyly určeny jim samým. Jako příklad této četby je možné uvést dílo Robinson Crusoe, které dnes patří do LPDM. Nejprve se děti setkávaly s lidovou slovesností jako takovou, kam řadíme říkadla, rozpočítávadla, písňe. Později díky náboženské a školní výchově se setkávaly s psanou slovesností,

avšak tyto texty postrádaly jakoukoliv estetickou povahu, byly to texty určené k výchově. Malí čtenáři si cesty k literárním textům našli, avšak dané texty nebyly pro dětského čtenáře přizpůsobené, neodpovídaly jeho požadavkům, jak po estetické, tak po motivační stránce. Postupem času zde vznikla potřeba vytvořit literaturu, která by uspokojovala potřeby dětského čtenáře.

Chaloupka (1976) uvádí, že počátky LPDM nebyly na svou tvorbu bohaté. Zprvu byly knihy psány učiteli, duchovními a převážně lidmi, kteří si uvědomovali jejich praktičnost a jejich využití. Tato díla byla pouhým prostředkem, jímž se lidé snažili např. při výchově dosáhnout stanovených mravních a výchovných cílů. Nekladla si za cíl oslovit dětského čtenáře, nerespektovala vývoj dítěte a nenahližela na jeho záliby a zájmy.

Postupem času i literatura pro děti a mládež začala splňovat funkci uměleckých hodnot.

Obrazová encyklopedie J.A.Komenského *Orbis sensualium pictus* neboli *Svět v obrazech* je považována za první intencionální dílo dětské literatury. Posun k přímé tvorbě pro děti nastává v době osvícenských reforem a s tím souvisejícím zavedením povinné školní docházky. Pedagogické hnutí filantropismus poukazuje na potřebu vzdělání a výchovy dítěte a zavádí tak literaturu psanou přímo pro dětského čtenáře. V 19. století vznikají základní typy LPDM (autorská pohádka, historický a dobrodružný román, dívčí romány a próza s dětskými hrdiny). V době vzniku pedopsychologie (19. století) dochází k rozvoji naukové prózy románů a povídek ze současnosti. Objevují se cestopisné a vědeckofantastické romány a přírodní próza.

Přelom 19. a 20. století je ve znamení velkého rozvoje dětské literatury. Objevují se novinky ve světě dětské literatury jako mýtické příběhy, moderní pohádkové prózy a příběhy z dětského života.

2. Dívčí próza

2.1 Charakteristika dívčího románu

Žánr „próza s dívčí hrdinkou“, tzv. dívčí román, patří do LPDM. Tento žánr je určen čtenářům staršího školního věku a tvoří přechod mezi LPDM a literaturou pro dospělé. Dalo by se říci, že se jedná o tzv. mezistupeň, pomocí něhož se dětský čtenář stává čtenářem dospělým.

Dívčí román se vyznačuje několika základními znaky. Hlavními hrdinkami dívčích románů jsou často krásné, inteligentní, sportovně či umělecky zaměřené studentky (je zde jasná dominance jedné či více dívčích postav), které řeší jasnou konfliktní situaci (partnerský svazek, problémy s rodiči, zdravím či vlastní kariérou) v konfrontaci s prostředím. Prostředí, ve kterém se romány pro dívky odehrávají, patří k mimořádně zajímavým, často luxusním nebo naopak velmi prostým. Chování románových postav je občas nevěrohodné a emoce přehnané. Nápadníky dívčích hrdinek jsou obvykle spolužáci, či zajištění partneři s výborným výhledem do budoucnosti.(Mocná, 2004).

2.2 Vznik a vývoj dívčí literatury

Počátky dívčí literatury můžeme vysledovat již v prvních románech, kde je hlavní hrdinkou žena. První sentimentální romány, které byly určeny ženám, byly romány Samuela Richardsona - Pamela (1740), Clarissa (1747-1748) a Sir Charles Grandison (1757-1789). Ženy se snažily skrze literaturu utíkat před každodenními starostmi do světa snění. Hlavní hrdinky byly pro ně vzorem, při čtení se s nimi ztotožňovaly a prožívaly jejich život. Náplní románů, které ženy v 18. století vyhledávaly, byla podřízenost ženy. O potlačení nerovnosti se pokoušeli mnozí spisovatelé 18. století (J. J. Rousseau, J. W. Goethe, Karamzin aj.). „Osvícenská pedagogika konce 18. století nedospěla tak daleko, aby mohla bez obav přijímat uvolnění strohých mravních zákonů pro ženy, jak se projevovaly v sentimentálních románech.“ (Genčiová 1984, s. 131) Proti sentimentálním románům jsou

postaveny romány didaktické, které odpovídají požadavkům společnosti. V první polovině 19. století je literatura pro dívky ryze didaktická. Podle Šturbové (1998) se stal v evropských zemích, ale i u nás strohý didaktismus a mravoučné kázání základem literatury pro dívky. Žena je v těchto románech plně podřízena muži, jak to vyžadují společenské konvence. Mezi tato díla můžeme zařadit i díla českých spisovatelek Marie Antonie Pedálové Myrhorvy věneček (1828), který je napsán v katolickém duchu, a ve vlasteneckém duchu napsané dílo Magdaleny Dobromily Rettigové Mařenčin košíček, dárek malý pro dcerky české (1821).

K obratu dochází v období přechodu od romantismu k realismu, kde je zřetelná emancipace. Autoři bojují o rovnoprávnost žen, jejich zařazení do společnosti, o vzdělání žen a o zlepšení společenského uplatnění. Mezi tato díla patří Jana Eyrová od Charlotty Brontëové (1847), dále dílo Gustava Flauberta Paní Bovaryová, Eugenie Grandetová Honoré de Balzaca, Malá Dorrotka Charlese Dickense a další. Dívky si přisvojovaly romány, které nebyly apriorně určeny pro ně, ale pro dospělého čtenáře. Uvedená díla byla inspirací pro první knihy, které byly určeny primárně mladé čtenářce. Mezi tyto knihy patřily Heidi, děvčátko z hor (1881) Johanny Spyriové, Anna ze Zelené hůrky (1908) Lucy Maud Montgomeryové a Malé ženy (1959) Louisy May Alcottové.

Proměna nastala i na české půdě, kde se zrodem nové, něčím zvláštní a tajemné hrdinky začala být čtena díla Boženy Němcové Divá Bára, Muzikantská Liduška Vítězslava Háška a Kantůrčice či Zvonečková královna Karolíny Světlé.

Podle Mocné (1996) je za první „opravdovou“ spisovatelku tohoto žánru na našem území považována Eliška Krásnohorská, které nakladatel R. Storch nabídl spolupráci, spočívající v překladu dívčího románu Trotzko pf německé spisovatelky Emmy von Roden. Tento román, v českém překladu Svěhlavička je prvotním počinem románu pro dívky na našem území. Zprvu se jednalo o pouhé překládání, ale v průběhu své práce Eliška Krásnohorská románek přestylovala. Dílo mělo velký čtenářský ohlas a Eliška Krásnohorská napsala další pokračování (Svěhlavička nevěstou 1900,

Svéhlavička ženuškou 1900, Svéhlavička babičkou 1907). Autorka nezůstala pouze u pokračování Svéhlavičky a v průběhu let vytvořila i další dívčí romány (Celínka 1901, Celínčino štěstí 1902, Barončina závěť 1900).

Elišku Krásnohorskou můžeme tedy za její počin považovat za zakladatelku dívčího románu u nás. Krásnohorská vnesla do příběhu Svéhlavičky i výchovné tendence. (Mocná, 1996)

„Předchůdkyně Krásnohorské na poli zamilovaného románu měly ještě „přílišné“ literární ambice, nebylo jim vždy jasné, zda se pokoušejí o náročnou literaturu, či zda píší oddechovou četbu. Dívčí romány Krásnohorské jsou už vytvářeny s vědomím spotřebního určení. Účelovost zdůrazňoval způsob vnější prezentace. Téměř všechny měly žánrově specifikující podtitul, jenž je jednoznačně vymezoval jako dívčí četbu („Odrostlým dívkám českým vypravuje“ či přímo „Dívčí román“), a tím je směřoval do oblasti populární literatury.“ (Mocná, 1996, s. 49)

Meziválečné období u nás přineslo nárůst literatury pro dívky. Dalo by se říci, že se jedná o „zlatou éru“ dívčího románu. Obliba dívčího románu v tomto období byla způsobena nejen utíkáním před realitou, ale hlavně rychlou a pohotovou reakcí na proměnu životního stylu, která nastala po ukončení první světové války.

Na rozdíl od červené knihovny, která je určena dospělým ženám, dochází v literatuře určené dívkám ke zlomu. Prostředí románu se více přizpůsobuje realitě a běžnému životu. Setkáme se s příběhy ze školy, sportovišť, zájmových kroužků apod. Ještě stále však nedochází k pochopení dívčí individuality a potřeb. Mezi nejznámější spisovatele, v jejichž dílech byly potlačeny potřeby dospívající dívky a v nichž nebyla pochopena dívčí individualita, patří Jaromíra Hüttlová (Dáša, pražská studentka 1929), Josef Roden (Irčin románek 1917), Eva Marešová (pseudonym Vojtěcha Watzkeho) a Vilém Neubauer. Jako většina žánrů, ani literatura pro dívky nebyla ubráněna kritice a to převážně z řad učitelů, knihovníků, kteří jí vytýkali přílišnou sentimentalitu.

Někteří autoři však dokázali potlačit schéma tzv. dívčího románu a pronikli do skulin dívčího dospívání a zobrazili dívku s jejími potřebami

a v problémových situacích. Mezi tyto autory patří Božena Benešová, jejíž Don Pablo, Don Pedro a Věra Lukášová (1936) poprvé v české literatuře ukazuje nevzhlednou, introvertní dívku, která čelí bezpráví a nepochopení. Dále sem můžeme zařadit Gabrielu Preissovou a její dílo Ivančina Selanka (1927).

Mezi vrcholná díla dívčí literatury patří Předtucha Marie Pujmanové a Robinsonka Marie Majerové. Tato díla vznikla na počátku čtyřicátých let a do dnešní doby jsou považována za nejdůležitější díla dívčí prózy. Siegllová (2000, s. 8) říká: „Zejména Robinsonka narušila dosavadní izolovanost této oblasti literatury pro mládež. Autorka v ní citlivě upozorňuje na existenci vnitřního života mladých lidí, nepopírá touhu mládí po štěstí a lásce a zároveň ukazuje jeho silné mravní stránky. Kniha je prostá sentimentu, ošidného romantismu i šablonovitosti.“

Dalším mezníkem a zlomem v dívčí literatuře bylo období po druhé světové válce. Po únoru 1948 byla prosazena jednotná škola a dívčí četbě se nedařilo tak, jak tomu bylo v předcházejícím období. Tento fakt byl způsoben přesycením trhu povrchními románky a přílišným důrazem na včleňování hrdinů knih do nové doby a do nové ideové reality. Citové projevy a vnitřní potřeby dospívajícího jedince byly potlačovány a zároveň nahrazovány zobrazováním jevů, které měly na mládež působit jako společenská aktivizace.

V období po roce 1948 byla prosazována rovnost mezi mužem a ženou, ale nebyly brány ohledy na specifika dívčího dospívání. Jedinec byl zbaven své pohlavnosti, všichni si byli ve všem rovni. Znovuoživení a orientaci na problémové etapy života mladých se dočkáváme v polovině padesátých let a to v dílech Heleny Šmahelové Mládí na křídlech (1956) a Velké trápení (1957).

V šedesátých letech řada autorů ve svých románech na popud H.Šmahelové začala poukazovat na problémovost a psychologizaci hlavních postav. Autoři nebyli omezováni ideovými příkazy, což značně ovlivnilo i dívčí literaturu. Mezi autory této doby řadíme Alenu Jantarovou Kát'a, Katrin, Katynka (1959), Valju Stýblovou - Dům u nemocnice (1966),

Věru Adlovou - Mirka to ví nejlíp (1964), Blues pro Alexandru (1966), a následně i tvorbu dalších autorů Ivy Hercíkové, Jana Procházky, Stanislava Rudolfa, Hermíny Frankové a dalších.

Jak již vyplývá z předešlého, šedesátá léta byla přínosná pro rozvoj dívčí literatury. Nebylo tomu jinak ani v sedmdesátých a osmdesátých letech. O tomto příznivém období pro dívčí četbu svědčí i vznik a existence samostatné edice Veronika nakladatelství Albatros.

V dílech tohoto období se setkáváme s psychologizací a poukazováním na problémovost hlavních hrdinek. Nacházíme zde motiv přátelství, samoty, lásky, nefungující rodiny a jiné. Autoři šedesátých let pokračují ve své tvorbě i v následujícím období, kdy je v dílech zvýrazněn postoj hlavní hrdinky, který se konfrontuje s postoji dospělých. Za nejvýznamnějšího autora tohoto období je považován Stanislav Rudolf, který svou tvorbu započal veleúspěšným dílem Metráček aneb Nemožně tlustá holka (1969). Toto dílo získalo na oblibě i díky svému filmovému zpracování. Po své úspěšné prvotině vydal Rudolf další romány, které se setkaly se stejně velkým úspěchem. Mezi nejznámější díla Stanislava Rudolfa patří Nebřeč, Lucie (1972), Kopretiny pro zámekovou paní (1973), Údolí krásných žab (1974) atd.

Zlom v románu pro dívky nastává po roce 1989, kdy i přes působení starších autorů nastupuje nová vlna autorek se specifickým pohledem na situaci dospívající dívky. V devadesátých letech následkem komercializace knižního trhu dochází k nevídanému růstu vydávaných dívčích románů. Trh začíná být zahlcen a nadprodukce dívčích románů s nadmírou vnějších i vnitřních atributů pokleslé četby převládá. Vznikají nakladatelství, která se specializují na vydávání dívčí četby. Mezi ta nejznámější patří Erika a Petra. O snížení kvality dívčího románu se postaralo v době po listopadu 1989 i nakladatelství Harlequin Publishers, které přineslo příběhy anglicky píšících spisovatelů a nakladatelství Ivo Železný. Autoři se drželi pevně předepsaných schémat a sázeli na romantický název knihy a pestrost obálky. Mezi autory takových děl řadíme Věru Řeháčkovou, Janu Smetanovou, Zuzanu Franckovou, Blanku Chlupovou a jiné.

V dívčí próze devadesátých let pozorujeme úpadek, jak po stránce stylizační, tak po stránce kompoziční. Dospělí autoři, kteří se snaží přiblížit mladé generaci, nadužívají nespisovného jazyka a slangu. V dílech tohoto období nacházíme velkou sexuální otevřenost, s kterou se doposud v dívčích románech nepracovalo. Tato sexuální otevřenost vedla k tomu, že knihy určené dívkám byly na základě této sexuality v knihovnách uloženy do výpůjčky pro dospělé. Mladší čtenářky, jimž byla díla určena, se k nim nedostaly a dospělé čtenářky byly po jejich přečtení odrazeny jednoduchostí.

Nejčtenější autorkou a zároveň nejžádanější autorkou devadesátých let se stala Lenka Lanczová. Své místo na špici nejčtenějších dívčích románů drží dodnes. Mezi nejznámější autory dnešní doby patří též Luděk Stínal, Petra Braunová, Sandra Lanczová, Věra Řeháčková, Zuzana Francková, Ivona Březinová a další. Za zmínku stojí i zahraniční autorka Stephenie Mayerová.

2.3 Problémy zařazení dívčího románu

Žánr dívčí četby, tzv. dívčí román, je již od svého vzniku hojně čten, avšak nejednou byl považován za literární brak, který je nutno z četby dospívajících odstranit. Hovořilo se o jeho neestetičnosti, sentimentálnosti a mnohé otázky spočívaly i v tom, zda je důležité, ba dokonce potřebné, rozdělovat literaturu na dívčí a chlapeckou a zda má existovat specificky dívčí literatura v době koedukace. Tyto a jiné otázky ohledně dívčí četby se řešily na stránkách literárních časopisů (ve 20. a 30. letech se otázky týkající se dívčí četby řešily na stránkách literárního časopisu pro děti a mládež Úhor, diskuse v 50. a 60. letech pokračovala v časopise Zlatý Máj a Literární noviny) a na konferencích spisovatelů a teoretiků. Na následujících řádcích se budeme zabírat stanovisky, které z diskuse ve výše uvedených periodikách vznikly.

Počátky dívčího románu nacházíme v sentimentálních románech z 18. století. Během svého vývoje procházel román pro dívky různými proměnami a u čtenářek získával na oblibě. Mnozí kritici konstatovali, že s kvantitou dívčích románů často klesá jejich literární a estetická kvalita.

Na stránkách časopisu pro děti a mládež Úhor byla uveřejněna anketa k problémovosti dívčí prózy. (Mokrá, 2006)

Své stanovisko k oprávněnosti dívčí prózy vyjádřil i profesor Filip (1932, s. 19-20), který říká: „myslím, že v žádné z těchto knih není nic vysloveně závadného, oficiální mravnost je vždycky respektována, mnohé z těchto knih jsou i formálně pěkně vypracovány. Mám dojem, že odpor, který proti této četbě máme, netýká se toho, co tam je, spíš toho, co nám v ní schází.“ To, co nám v této četbě schází, je realita, příprava dívky na budoucí život. Musíme si uvědomit, že vše v životě není jednoduché a člověk musí pro splnění svých cílů vykonat dlouhou cestu, nelze se jen hezky usmát, abychom svých cílů dosáhli. Realita každodenního života, uvědomění si, že nic nejde samo od sebe, a že člověk musí pro splnění svých cílů vykonat dlouhou cestu a nestačí mu se jen hezky usmát.

Podle Evy Novákové (1931) by měla být dívčí četba potlačena a neměla by být dívkám poskytována, jelikož je může pokazit a uvrhnout do nespokojenosti. Nováková se zmiňuje i o sebevraždě v důsledku čtení dívčích románů. Nováková (1931, s. 171 - 172) říká: „Než my - průkopnice ženského vzdělání a rovnoprávnosti oběho pohlaví - stojíme za svými původními požadavky do důsledků a už z tohoto principu zavrhuje tzv. dívčí četbu, tj. onen odvar lžiromantika á la Čárská, jímž se čtenářky odvádějí od prostého života a jeho smyslu. Nechápu svět tak, jak vskutku jest, s jeho radostí, bídou a rmutem každého dne, nenaučí se býti odpovědny za své činy a myšlenky, nenajdou v sobě nikdy, odkojeny podobnou literaturou, potřebného kladu životního. Odtud takové množství trosečnic, končících sebevraždou nebo ještě hůře, neboť charakter hrdinek, jež jim popletly hlavu, se vytváří v tuhé kázni vlastní vůle a práce, s vírou v sebe a v soulad vesmíru. Tyto problémy výchovné neřeší knížky o studentkách naší provenience, jež mládež hltá.“

Marie Poppeová (1931) poukazuje na to, že by dívčí literatura byla zcela přijatelná, kdyby šla správnými cestami literárními i výchovnými. Nepřiklání se k jejímu zrušení, ale přiklání se k reformování dívčí četby. Autorka (Poppeová, 1931, s. 172 – 173) by byla ráda „kdyby se dívky – věrně podle skutečnosti - i v knihách dověděly, že každý přehmat, každá svévole,

a rozhodně těžká vina nemusí dobře skončiti - že někdy malá umíněnost, malý vrtoch stačí, aby bylo ztroskotáno štěstí života. Ať se dívky odnaučí věřit, že se musí všechno vyrovnat jako v nynější knize, která končí svatbou i tehdy, když si snoubenci před tím k smrti ublížili.“

Bohumila Houšková (1932, s. 58 - 59) uvádí nevhodný vliv na dívčí vývoj v pubertě prostřednictvím dívčích románů. „Chorobná sentimentalita, která se propaguje v dívčích románech, není pravým, teplým, živým citem. Tvoří nebezpečné, jednostranné polovzdělání, moderní polovičatost, která působí, že dívčí moderní názor není dobrý ani krásný a nemá schopnosti, aby zachoval chuť, odvahu a radost k životu. A právě v době puberty měly by dívky číst knihy, které by bez tendenční morálky ukazovaly správnou cestu k budoucímu životu a nesváděly je k planým ideálům, se kterými se v životě nesetkají.“

Označení „dívčí román“ říká, komu bude daná kniha určena. Dagmar Mocná (2004, s. 114) mluví o dívčím románu jako o „žánru populární literatury určenému dospívajícím dívkám a majícímu emotivním příběhem napomoci procesu jejich osobnostního zrání.“ Z této charakteristiky žánru vyplývá, že specificky určeným čtenářem je dívka. V dnešní době, která se vyznačuje stíráním genderových rozdílů, není lehké prosadit a obhájit postavení dívčího románu. Dospívající mají, bez ohledu na pohlaví, stejná práva a stejné povinnosti. Podle kritiků neexistují uměle vytvářené rozdíly v zájmech a zálibách, a proto je rozdělení dívčí a chlapecké literatury považováno za přežitkové. Musíme si však uvědomit, proč k tomuto rozdělení došlo. Zdeněk Slabý (1967, s. 118) říká: „Potřeba této četby je dána odjakživa mentálním rozdílem, který je mezi děvčetem a hochem v době dospívání: zatím, co chlapci touží po napínavých příbězích plných dobrodružství a objevů, v nichž hlavní úlohu mají stateční hrdinové, nasazující život v boji proti přírodním živlům a zlým lidem, dívky budou vždy zajímat spíše příběhy jemného, citového rázu, odpovídající na otázky po vztahu mezi dvěma pohlavími, po smyslu přátelství a lásky.“

Mnozí literární teoretikové považovali speciální literaturu pro dívky za zbytečnou a nepotřebnou. Tyto názory zazněly i v anketě na stránkách

literárního časopisu Úhor. Pro zvláštní dívčí četbu se vyslovili dva knihovníci. Jeden pokládá zvláštní dívčí četbu podle svých dosavadních zkušeností s mladými čtenářkami za věc samozřejmou. Druhý(á) myslí, že by bylo lépe nyní dívčí četbu uznávat i dáti dívkám i ony naivní, třeba méněcenné románky, které nemohou tak špatně na mladou duši působiti, jako romány časopisů Hvězda a Pražanka. (Zbraslavská, s. 143 -145). Ostatní účastníci se postavili proti četbě pro dívky, jestliže její kvalita bude tak nízko, jako kvalita dnešní dívčí četby. Proti nerozdělování dívčí a chlapecké četby se vyslovila doktorka Kamila Spalová (1932, s. 19) následovně: „Má-li si zvykati vážit jedno pohlaví druhého, proč by nemohl poznati hoch četbou dívku hrdinku, dívku vzor ctností, ženu vynikající inteligencí a působením nad obvyklý průměr, jako naopak dívka pěkné vlastnosti hochu hrdiny, vynikajícího muže. Ať jsou psány knihy, v nichž je vylíčena žena-matka, vzorná žena v domácím okruhu, žena veřejně působící, ale ať nejsou určeny jen a výhradně ženám, ať je čte také hoch muž, aby dovedli oceniti práci ženy-matky, hospodyně, manželky i ženy - druha v práci“.

Spisovatelka A. Pihrtová-Blanická se v časopisu Úhor (1931, s. 147 – 148) přiklání tomu tvrzení, že dívky v určitém věku, kdy vstupují do života dospělých, potřebují knihu, která je povede do kraje lásky. Je to jiný směr než ten, který hledají stejně staří chlapi. Z tohoto důvodu je zapotřebí, aby se kontrolovali autoři, kteří o dané problematice píší, aby byly knihy hodnotné. Toto období dívčích románů jak rychle přijde, tak rychle odejde a je v životě dospívající dívky potřebné. Neměly by být dívkám zakazovány, ale měly by být vybírány takové, které jsou vhodné. Jestliže toto čtení dívkám zakážeme, ony samotné si k němu najdou cestu.

Pro zvláštní četbu pro dívky se vyslovil i F. Křest'an (1931, s. 146 – 147), knihovník Husovy veřejné knihovny, který se k samostatnosti literatury pro dívky v Úhoru vyjádřil následovně: „Zvláštní četbu pro dívky považuji podle dosavadních zkušeností s našimi mladými čtenářkami za věc úplně samozřejmou. Rozdíly, které se jeví mezi čtenářskými zálibami hochů a dívek jsou tak nápadné, že o jejich existenci nelze pochybovati. K názoru, že umění jest jen jedno, stejné pro čtenářky i čtenáře, myslím, je důležité uvědomiti si,

že to platí jen pro čtenáře již vyspělé. Čtenářský průměr a mladí čtenáři, kteří se k chápání opravdového umění teprve vypracovávají, potřebují nutně průpravy přizpůsobené jejich individuálnímu založení.“

Doktor J. Poch (1932, s. 141) si uvědomuje, jako většina teoretiků, že jsou obě pohlaví v dopívání rozdílná, avšak ukazuje na to, že by nemělo být rozlišováno mezi dívčí a chlapeckou četbou. Měla by být snaha o to, aby dívky četly i něco jiného, nežli sentimentální románky a hochy bychom také s tímto druhem literatury měli seznámit. Jako důvod proti rozdělení literatury uvádí následující tvrzení: „U hochů se jeví (v četbě) zájem o romantiku činu, u děvčat o romantiku citu. Jsou to dva zájmy velmi protichůdné, a jsou-li příliš jednostranně pěstovány, mohou mít i neblahé důsledky v pozdějším životě.“

Paní Ludmila Zbraslavská (1931, s. 148 – 149) se radikálně přiklání k tvrzení, že rozdělení je nepotřebné. „Netřeba pro dívky spisovati zvláštní romány podle dosavadních zvyklostí. Jest mnoho knih, o nichž můžeme prohlásit, že by měly čísti všechny dospívající dívky. Není nic výhradně mužského ani výhradně ženského. Všechna výchova jest nyní pro dívky i hochy stejná od mateřské školy po universitu a všude najdete v zaměstnání vedle muže i ženy. ... Mají-li obě pohlaví splynouti v souladný celek v životě, musí býti k tomu odchována i prostředky, které je k tomu uzpůsobují.“

Teoretici se na druhém sjezdu časopisu Úhor (1932, s. 116) usnesli na následujícím požadavku ohledně dívčí četby. „Dnešní dívčí četba většinou nevyhovuje ani po stránce vychovatelské ani s hlediska uměleckého. Bylo by žádoucí vzhledem k životním poměrům, aby se nerozlišovala četba hochů a dívek. Proto, pokud se tato četba žádá, nechť knihovníci zabrání půjčování bezcenného braku a půjčují jen knihy hodnotné, které by se nejen pobavily, ale také obohatily rozum a srdce.“

Většina autorů a literárních teoretiků si uvědomuje, že jsou zde zcela jasné rozdíly ve vývoji chlapce i dívky, avšak dnešní doba si žádá rovnoprávnost a to i v literatuře. Dívky vstupují do života dospělých dříve nežli chlapci, což je dáno jejich rychlejším fyzickým i psychickým vývojem v adolescenci. Mladý člověk potřebuje mezistupeň, který ho přivede

k literatuře pro dospělé. Podle Prof. V. Zelinky (1931, s. 170) „se hoši dostávají k četbě pro dospělé přes knihy dobrodružné všeho druhu, cestopisné a fantastické. Tento stupeň v čtenářské zálibě dospívajících dívek chybí.“ Je možné, že tento mezičlánek tu pro dívky je a je jím dívčí román. Dívky touží po lásce, chtějí poznat život, který je zanedlouho čeká. Z tohoto a jiných důvodů sahají po knize, která je jim formou a obsahem nejbližší a za tuto knihu si nejčastěji dívky volí dívčí román.

Otázka dívčího románu je řešena i v dnešní době. Velmi často je poukazováno na jeho trivialitu, avšak s ohledem k tomu, že dívky daný žánr preferují a je jim blízký. Jaroslav Toman (2009 – 2010, s. 194) říká, že dívčí román je dominantním žánrem ve čtenářské recepci dospívajících děvčat a to z důvodu, že „svou specifickou tematikou totiž nejvíce koresponduje s jejich mentálními (osobnostními) potřebami, zájmy a očekáváními. Podle aktuálních průzkumů pubescentní četby právě čtenářky teenagerského věku hledají prostřednictvím empatického a identifikačního souzvuku s dívčími postavami a v typických modelech fikčních situací a mezilidských vztahů odpověď na řešení svých rodinných a intimních problémů a v konfrontaci s nimi si ověřují životní zkušenosti, názory a postoje. Dále Jaroslav Toman (2009 – 2010) poukazuje na skutečnost, že přicházejí díla umělecky hodnotná a díla umělecky pokleslá. Hodnotná dívčí četba vznikala v posledním desetiletí 20. století a vyznačuje se tvůrčí originalitou. Jak dále uvádí (Toman, 2009 – 2010) „Lze říci, že nejlepší díla z tohoto okruhu vytvářejí plynulou spojnici mezi literaturou pro mládež a kvalitní literární tvorbou určenou dospělým.“ Avšak v devadesátých letech byly též vzkříšeny umělecky pokleslé formy dívčího románu „láska a touhy“ z prvorepublikové éry. Z počátku byly pro čtenáře něčím novým, ale záhy zevšedněly a vystřídaly je triviální „love story“, které, jak říká Jaroslav Toman (2009 – 2010, s. 197), „pohotově reagují na aktuální psychosociální problémy a potřeby moderní populace dospívajících čtenářek.“ Tato díla byla moralizujícím, triviálním čtivem, které kontrastovalo s módními čtenářskými trendy.

V literárním časopise Zlatý máj se setkáváme s názorem Reného Ditmara (1996), který říká: „Problém je v kvalitě těchto knížek, které jsou

často psány chvatně, bez větších záměrů, občas na hraně kýče, bez hlubší znalosti jak literárního řemesla, tak čtenářek ... Nakladatelství Petra a Erika se prohřešují na čtenářkách také tím, v jaké podobě svá díla uvádějí na trh - nažehlené fotografické koláže na deskách knížek svědčí nejméně o dvou skutečnostech: kolážemi (ačkoli si to dílo někdy nezaslouží) vyřazují dívčí četbu z řečiště literatury pro mládež na okraj, kam ale nepatří.“

V literárním časopise Zlatý máj se opět setkáváme s postojem Reného Ditmara (1997), který zde komentuje absolutní vítězku o nejoblíbenější knihu roku pro mládež 1996, kterou se stala spisovatelka Lenka Lanczová. René Ditmar (1997) poukazuje na to, že autorka nasadila razantnější tón, bez jakéhokoliv ostychu popisuje zvrhlé sexuální praktiky, zvrácené podoby milostných vztahů atd. V románech dochází k určitému nabytí zkušeností a nových poznatků, které mohou čtenáři využít v životě, ale jak se následně vyjadřuje René Ditmar (1997, s. 75) „Samozřejmě: v našem životě je plno nevkusu, vulgarity a špinavostí a literatura nemůže být o něčem, co tu není. Jenomže zatraceně si musíme rozmyslet, zda takto vylíčený život nepřibližuje čtenářky k pocitu, že je to „normální“. Závěrečná katarze už to totiž nevytrhne.“

V následujících kapitolách diplomové práce budeme vycházet z názorů, které podporují existenci dívčí prózy a nesouhlasí s tvrzením, že by dívčí román měl být určen pouze pro dívčího recipienta. Myslíme si, že není nutné bránit dívkám číst dobrodružnou prózu či chlapecký román, ale také ani chlapcům není třeba odpírat právo na to, aby si mohli přečíst dívčí román.

3. Vývoj dospívajícího jedince

Abychom se dokázali přiblížit čtenáři, pro kterého jsou dívčí romány určeny, je třeba zastavit se i u vývoje jedince v dospívání.

Dospívání je období života, kterým prochází každý jedinec. Je to období velmi důležité. Vývojem jedince se zabývá vývojová psychologie. Nahlédněme tedy do několika odborných příruček, které se tomuto tématu věnují.

Podle P. Říčana (2004) je dospívání nejdramatičtější a nejzajímavější období vývoje člověka. Říčan ve své knize Cesta životem vymezuje dospívání ve dvou fázích. První fázi nazývá pubescencí a označuje jí dobu od 11 do 15 let věku. Druhou fází je adolescence, což je období mezi 15 a 20 lety. Dalo by se říci, že tyto věkové mezníky jsou dány převážně kulturně-společenským kontextem, tělesným vývojem a vývojem v oblasti emocí. V jedenácti letech dítě přichází na druhý stupeň základní školy, kde dochází většinou ke změnám ve vyučovacím procesu, kdy každý předmět vyučuje jiný vyučující a žák není vázán na jednoho pedagoga, jako tomu bylo na prvním stupni základní školy. Horní hranice patnácti let je dána vystavením občanského průkazu, díky němuž se člověk stává po formální stránce dospělým a po právní stránce zodpovědným za vlastní činy.

M. Vágnerová (2005) vymezuje také dvě období v procesu dospívání a to ranou adolescenci a pozdní adolescenci. Ranou adolescenci ohraničuje věkové období přibližně od 11 let do 15 let a pozdní adolescenci období od 15 do 20 let.

S podrobnějším členěním dospívání se setkáváme v díle Kniha o dospívání pro rodiče a děti od autorů E. Fenwickové a Dr. Tony Smithe (1994), kteří člení dospívání na stadium raného dospívání, které začíná jedenáctým rokem a končí čtrnáctým rokem. Další stadium označují jako stadium středního dospívání (15-16 let) a poslední stadium jako pozdní dospívání (17-18 let).

D. Švingalová (2002) označuje dospíváním dobu až do 22 let. Jde o období, které zahrnuje období pubescence (prepuberty a puberty)

a adolescence. Švingalová (2002, s. 39) říká, že „jde o dynamické, náročné, přechodné období mezi dětstvím a dospělostí. Období dospívání lze charakterizovat na jedné straně jako úsek vymezený prvními známkami pohlavního zrání (prvními sekundárními pohlavními znaky) a akcelerací růstu, na druhé straně dovršením plné pohlavní zralosti (plné reprodukční schopnosti) a dokončením tělesného růstu“.

3.1 Fyzický vývoj dospívajícího jedince

„Dospívání je obdobím, v kterém jedinec hledá a přehodnocuje, v němž se proměňuje, přijímá tuto proměnu, utváří si vlastní sociálně stabilní a subjektivně uspokojivou identitu.“ (Vágnerová, 2005, s. 312) Je důležité si uvědomit, že dospívání není proces, který probíhá u každého jedince ve stejnou dobu a projevuje se stejnými znaky. Vágnerová (2005, s. 312) říká, že „dítě, které je dobře fyzicky vyvinuté, nemusí být schopné chovat se „dospěleji“ než dítě stejného věku, ale fyzicky méně vyzrálé“. Pubescence je pro každého jedince milníkem, kterým si musí projít. Obě pohlaví mají některé projevy chování a vývoje stejné a některé rozličné. Musíme konstatovat, že dívky vyzrávají nejen po fyzické, ale i psychické stránce dříve. Pubescence začíná u dívek přibližně o dva roky dříve než u chlapců. „Na většině dívek se projevují některé známky vývoje kolem jejich třináctého roku a plné sexuální zralosti dosahují do šestnácti let. U většiny chlapců se projevují známky rozvoje kolem čtrnácti let a sexuálně zralí jsou většinou mezi sedmnácti a osmnácti lety.“ (Fenwicková, Smith, 1994, s. 17)

Mezi nejvýraznější a nejnápadnější projevy dospívání patří tělesné proměny jedince. Tyto somatické projevy jsou nejvýraznější, avšak nejsou jediné. Dále dochází k proměně osobnosti jako po stránce psychické, tak po stránce sociální.

Somatické dospívání se projevuje viditelnými znaky, mezi které patří růst postavy, vývoj sekundárních pohlavních znaků, proměna proporcí těla. Dítě přechází z dětského období do období dospělosti a mění se v člověka schopného reprodukce. Tato tělesná proměna může vést k různým prožitkům,

kteře se odrážejí na osobnosti jedince. Jedinec musí své nově se měnící tělo přijmout a ztotožnit se s ním.

Jak již bylo řečeno, dívky dospívají dříve než chlapci, a proto u nich dochází dříve k tělesným projevům dospívání, ke kterým patří růst postavy a rozšiřující se boky, objevuje se ochlupení, zaoblují se a rostou prsa, celkově se zaobljuje dívčí postava a vzniká postava ženy. U chlapců je nejpatrnější růst a v následných fázích proměna a zesílení svalstva. Dřívější a nápaditější znaky dospívání u dívek mohou mít i negativní následky a to na psychice jedince. Dívky se stávají středem zájmu chlapců a svého okolí. Jsou neustále pod dohledem a slýchávají často hloupé až vulgární narážky na své tělo. Tyto narážky a upozorňování mohou mít negativní vliv na psychiku dívky, která je v období přijímání své nové identity velmi zranitelná, což může zabránit jejímu přijetí nově se vyvíjejícího těla. Tělesný vývoj a s ním spojené komplikace nemají pouze dívky. Je tomu tak i u chlapců. Chlapci, kteří mají zpomalený růst, se stávají středem posměchu a často se stávají objektem ponižování ze strany svých již vyspělejších spolužáků.

Při hormonálním vývoji dochází k uvolňování hormonu estrogenu, který způsobuje již zmíněné zaoblení postavy, a v průběhu puberty dívka začíná pociťovat dospělou sexuální rozkoš a vyhledává její uspokojení. Chlapcům se rozšiřují ramena, začíná růst ochlupení a začínají mutovat, což je velmi často uvádí do rozpaků.

U obou pohlaví začínají zrát a růst vnitřní pohlavní orgány. Zrání vnitřních orgánů se u dívek projevuje menstruací a u chlapců polucí.

Dalším a neméně významným hormonálním projevem dospívání je akné, které nejednomu mladému jedinci ztěžuje život.

Tělesný vývoj, který doprovází období dospívání, je velmi problematický a odráží se na psychickém stavu jedince. Jak u dívek, tak u chlapců dochází k odmítání jejich měnícího se těla, které se pro ně stává nepřitelem, a následkem toho si přijdou sledováni svým okolím. Toto období odmítání a nespokojenost s vlastním tělem je mnohem patrnější u dívek. Podle Vágnerové (2005, s. 328) „Subjektivní význam zevnějšku v době dospívání vzrůstá. Projevuje se větší zaměřenost na vlastní tělo, jehož viditelná proměna

pozornost dospívajícího přitahuje. Mnoho dospívajících, zejména dívky, se svým zevnějškem zabývají více než čímkoliv jiným, alespoň po určitou dobu.“ Začínají se objevovat první pochybnosti o zjevu a vyváženosti proporcí postavy. Jedinci si uvědomují, že mohou přispět k formování své postavy. Dívky poměřují své tělo s těly modelek, které nachází na stránkách různých módních časopisů. Dívka se chce vyrovnat oněm ideálům/vzorům, a proto si při porovnávání svého těla s tělem modelek neustále připadá nepřítažlivá a nedokonalá. Tento tlak dnešní společnosti může nevyhnutelně zapůsobit na vyvíjející se psychiku dospívající dívky.

Dospívající jedinec hledá jistotu, kterou mu přenáší uniformita daná společností. Tendence k uniformitě a přizpůsobení svého vzhledu k přijímaným a preferovaným je velmi podporována působením různých mediálních sdělení, ať to jsou již časopisy, televize, internet či jiné mediální prostředky. Tato uniformita ubírá na svobodě a v pozdním období dospívání si zejména inteligentnější a dospívající nacházejí svůj individuální styl. To je projev zrání osobnosti.

Skrze tělesnou proměnu a stylizaci zevnějšku vyjadřují pubescenti svůj postoj, jakým může být například příslušnost k určité skupině, hledání své identity, odlišení se od dětí, ale zároveň i od dospělých.

Hrdinky dívčí románů řeší stejné problémy s fyzickým dospíváním jako jejich čtenářky. Přínos těchto románů v této oblasti můžeme tedy shledat v tom, že dívka po přečtení románu pozná, že problém s fyzickým dospíváním, který jí v tu chvíli přijde neřešitelný, je naopak zcela běžný a řeší ho mnoho stejně starých děvčat. Většina románů pro dívky také ukazuje, že každý takový problém je řešitelný.

3.2 Psychický vývoj dospívajícího jedince

Fyzické změny a znaky jsou v období pubescence nejnápadnější, ale za závažnější lze považovat s nimi spojené duševní změny a stavy.

V počátečním dospívání, tedy mezi 11 a 14 lety, získávají dívky i chlapci spoustu poznatků a nových informací, mění se u nich priority, jedinci začínají přijímat hodnoty a normy, které si zvnitřňují. U mladých lidí dochází

k častému střídání nálad, kterým na okolí působí nevychovaně. Schneiderová (2001, s. 65) uvádí toto: „Neurologové se domnívají, že příčinu kolísajících nálad, zvláštních způsobů chování a krátkodobé nepřístupnosti dívek (a chlapců) v pubertě je třeba hledat v nezralosti jejich mozku. Ten je v tomto období do jisté míry „kvůli rekonstrukci“ uzavřen. Některá nervová spojení, která jsou zodpovědná za kontrolu impulsivity a emocí, dozrávají teprve v pubertě. Ani tělo dospívajících neroste rovnoměrně, i jednotlivé oblasti mozku dozrávají různou rychlostí.“ Emoční reakce jsou velmi často chápány jako nepřiměřené a vyhrocené. Tyto citové prožitky, které pubescenta sužují, mají převážně krátkodobou a velmi proměnlivou povahu. Vzhledem k této skutečnosti lze jen velmi těžko a zřídka předvídat jejich reakce na různé podněty.

Pro pubescenty jsou jejich prožitky nové. Jsou něčím, s čím ještě nedokáží naložit. Jedinci věnují těmto prožitkům velkou pozornost a snaží se své vlastní nové pocity analyzovat. Vágnerová uvádí (2005, s. 341), že jedinci „zároveň bývají uzavřenější a introvertnější, než byli dříve. Pro období dospívání je typická nechuť projevovat svoje city navenek. Ubývá infantilní citové bezprostřednosti a otevřenosti, dospívající považují svoje prožitky za intimní součást vlastní osobnosti a nejsou ochotni je s kýmkoli sdílet.“ Dospívající sami hledají odpovědi na nové poznatky ohledně svých pocitů, snaží se před okolím skrývat své pocity a nálady. Jedinec se snaží vyrovnávat s novými skutečnostmi a to jak s pocity příjemnými, tak s pocity nepříjemnými. Vyrovnává se s nimi pomocí různých mechanismů. Jedním z nich je situace, kdy se jedinec vrací k dětskému, infantilnímu chování. K dalším mechanismům patří návrat na nižší vývojové stádium a posledním obranným mechanismem je únik do fantazie. Poslední mechanismus – únik do fantazie - popisuje M. Vágnerová (2005, s. 343) následovně: „Umožňuje odpoutání od reality a alespoň symbolické zvládnutí nejrozdílnějších situací, které pubescent nedovede reálně řešit, nebo prožití rolí, které nelze prožít ve skutečnosti. Fantazijní produkce umožňují nezávaznou experimentaci s různými variantami aktuálně nerealizovaných situací. Tato aktivita může být

přínosná i jako příprava pro rozvoj nových složek identity. Pubescent v tomto případě nemusí respektovat žádná omezení.“

Duševní vývoj jedince v pubertě je, jak již bylo řečeno, spojen s fyzickým vývojem, dívky se velmi trápí a mají strach ze svého vyvíjejícího se těla, mají nepříjemné pocity, že jsou neforemné a středem pozornosti. Chlapci řeší problémy spojené s mutováním a také s hledáním identity a přijímáním svého vyvíjejícího se těla. Tyto faktory mají významný vliv na psychický rozvoj jedince. V tomto náročném období jsou vhodnými pomocníky přátelé, učitelé, vrstevníci, vedoucí z kroužků nebo jiní dospělí, kterým mladý člověk důvěřuje. Začíná stoupat význam kamarádů, kdy se dívky obklopují nejlepšími kamarádkami, chlapci zakládají nerozlučné party a všichni hledají přátele, kterým bezmezně důvěřují. Dívky touží po sounáležitosti, vzájemném porozumění a lásce. S kamarádkami si vyměňují různé zkušenosti, pomáhají si, svěřují se. V prostředí vrstevníků je pro dospívajícího jedince snazší učit se novým věcem a vykonávat požadavky, které na ně klade společnost. Prostředí vrstevníků často nabízí i próza s dívčím či chlapeckým hrdinou. K této literatuře se mnozí dospívající uchylují a snaží se s hlavními hrdiny ztotožnit, či situace, které zažívají, porovnávat se svým životem.

V období pubescence dochází k velkým pokrokům hlavně v rozumovém vývoji. Mladý člověk zkoumá a jinak nazírá na okolní svět, ale i sám na sebe.

Začátek dospívání je pevně spjat s prvním vážným zamilováním. Prvním láskám předcházejí platonické lásky. Pubescenti (stejně jako v klasických dívčích románech) platonicky milují své pedagogy, kamarády starších sourozenců, sousedy, spolužáky z vyšších ročníků, zbožňují filmové hrdiny, známé zpěváky atd. První láska v mnohém pozmění a ovlivní daného jedince. Zamilovaný jedinec se snaží být co nejblíže milované osobě, letmé dotyky a sexuální zvědavost vyvrcholí prvním pohlavním stykem.

V období puberty u dívek a chlapců dozrávají pohlavní orgány a dochází ke stále většímu uvědomování si sexuálních pocitů. Podle Langmeiera a Krejčřové (2006, s. 155, 156) „jsou způsoby sexuálního

chování výrazně modifikovány výchovnými a sociálními podmínkami, zejména současnými kulturními normami.“

První zkušenost s heterosexuálními styky prožívají již pubescenti, a to ve věku mezi 14. až 16. rokem. Zahájení sexuálního života silně souvisí se způsobem života jedince či s rodinným zázemím. Podle výzkumů, které byly provedeny Weissem a Zvěřinou (2001) k prvnímu koitu dochází nejčastěji mezi 16. a 17. rokem života a se sexualitou těsně souvisí informovanost ohledně pohlaví. V knihovnách nacházíme různé publikace, dalo by se říci průvodce dospívajícím tělem jedince. Zmíněný výzkum Weisse a Zvěřiny zkoumal i získávání informací a hlavních zdrojů pro pubescenty. Pubescenti jsou informováni ve školách, někteří v rodinách, avšak největší zastoupení informací zastávají názory přátel, tisk a v dnešní době ve velké míře internet. Informace poskytuje dospívajícím i četba dívčích románů.

4. Vliv společnosti na dospívajícího jedince

Na vývoj jedince má velký vliv společnost. Společnost určuje, přestože si to ani neuvědomujeme, co a v jakých situacích je vhodné, co máme a co nemáme dělat. Vliv společnosti a okolí, v kterém žijeme, by se dal přirovnat k cestě, která je již předem postavena a po které jezdí auta. I my jsme jedno z těch aut a další auta (jedinci) se na cestu napojují, aniž bychom si uvědomovali, že je tato cesta pevně dána.

Každá společnost má svou specifickou kulturu, do níž se jedinec zapojuje prostřednictvím procesu, tzv. socializací¹. Skrze socializaci se jedinec včleňuje do společnosti a nachází zde své místo, nevědomky vstřebává spoustu věcí, informací, které mu připadají jako dané od přírody.

Jak se budeme vyvíjet, je nám dáno z určité části biologicky a z určité části nám je to vštěpováno společností, ve které žijeme. V průběhu vývoje jedince dochází k jeho vědomému formování. Na tomto formování se podílejí nejenom rodiče, sourozenci, spolužáci, vrstevníci, ale i jiné osoby, které se vyskytují v okolí dítěte a předávají mu informace.

Rodina je prvotní skupina, prostřednictvím které se jedinec začleňuje do společnosti. Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006, s. 153) „Rodina poskytuje dítěti základní citovou jistotu, bezpečí při všech událostech, útočiště, k němuž se může uchýlit v situacích ohrožení a bolesti.“ Dospívající jedinec se snaží o odpoutání se od rodiny. Toto odpoutání probíhá u každého jedince různými způsoby, prostřednictvím různých prostředků. Mnozí dospívající se postaví proti rodičům, kritizují je, nesouhlasí s jejich názory, vytýkají jim nedostatky, odmítají jejich kontrolu a jejich obavy o svoji osobu. Těmito a jinými způsoby se brání proti ztrátám jistot, které přicházejí v průběhu osamostatňování. Přestože se jedinci osamostatňují od rodiny, rodina pro ně zůstává stále důležitým sociálním zázemím.

¹ Socializace je proces, v němž si člověk osvojuje určitý systém poznatků, norem a hodnot, jež mu umožňují začlenit se do společnosti a účastnit se jejího života. (Nový akademický slovník cizích slov, 2006)

Při odpoutání se od rodiny nastává období navazování nových vztahů s vrstevníky. V těchto nových vztazích hledá jedinec jistotu, kterou ztratil při odpoutání se od rodiny. Vztahy mezi vrstevníky se mění, zprvu se jedná o navazování vztahů s jedinci stejného pohlaví, tzv. skupinová izosexuální fáze, kdy jsou jedinci opačného pohlaví odmítáni a zavržováni. „Chlapci zavrhnou děvčata, protože jsou podle jejich mínění ufnukaná, užalovaná a nesdílejí jejich chlapecké zájmy, a dívky naopak odmítají chlapce, protože jsou hrubí.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 154)

Další fází je vzájemné sbližování dvou pohlaví, které se objevuje zpravidla v pubertě. Tato fáze je označována jako tzv. individuální izosexuální fáze, kdy jedinec hledá společníka, kterému může svěřit své nejniternejší pocity. V této fázi vznikají přátelství mezi dvěma jedinci, která setrvávají v některých případech až do stáří. Třetí fáze je označována za tzv. heterosexuální fázi polygamní, v které vznikají skutečné vztahy mezi chlapci a dívkami. Tato fáze je zpravidla v období na přelomu pubescence a adolescence, což však není jako u předchozích fází pravidlem. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Další socializační roli ve formování dospívajícího jedince má škola. „Škola rozvíjí především takové schopnosti, jaké společnost považuje za důležité, to je její hlavní úkol.“ (M. Vágnerová, 2005, s. 370)

Po vstupu na druhý stupeň základní školy dochází ke změnám ve vnímání výuky a školní práce. „V závislosti na rozvoji poznávacích procesů chápou její význam pro budoucnost.“ (M. Vágnerová, 2005, s. 363). Při změně postoje ke škole dochází u jedince také ke změně pohledu na vyučujícího. Dospívající jedinec neakceptuje automaticky názory učitelů. Někteří dospívající nechtějí akceptovat a přijímat vyučujícího jako autoritu, touží po rovnoprávné diskusi a respektu. Jak uvádí M. Vágnerová (2005, s. 370) „Vztah ke škole lze interpretovat jako transformovaný vztah celé společnosti, jejím normám a hodnotám i k vlastnímu postavení, které zda jedinec zaujímá. Nepřijetí standardních hodnot a norem se může projevit odmítnutím vzdělání jako hodnoty majority či skupiny dospělých.“

S procesem socializace jsou pevně spjaty rozdíly mezi pohlavími, tzv. genderové rozdíly. Jak uvádí Pavlína Janošová (2008, s. 13) „Na světě neexistuje žádná společenská skupina, národ ani etnikum, které by nevytvářely určité rozdíly mezi chlapci a dívkami a které by neodlišovaly mužskou a ženskou roli. Každá společnost tomuto rozdělení zároveň přizpůsobuje také výchovu potomstva. Znamená to, že chlapci jsou vystavováni poněkud jiným socializačním vlivům než dívky.“

Smetáčková (2005, s. 10) chápe gender jako „sociálně utvářený soubor vlastností, chování, zájmů, vzhledu atd., který je v určité společnosti spojován s obrazem ženy nebo muže.“

Společnost má na jedince specifické požadavky, které jsou charakteristické pro muže a pro ženy. Smetáčková (2005, s. 10) dále uvádí, že „Genderové strukturování společnosti stojí na obrazu ideálního muže a ideální ženy. Jejich charakteristiky jsou spojovány s biologickým pohlavím a jsou proto vnímány jako přirozené a neměnné. To zakrývá skutečnost, že jde o historicky a kulturně podmíněné konstrukce. Podle těchto genderových očekávání mají být muži silní, dominantní, racionální, aktivní, se zájmem o pracovní uplatnění a se spíše živitelskou a ochrannou úlohou v rodině. Naopak ženy mají být podle těchto očekávání fyzicky atraktivní, emocionální, spíše pasivní, pečující a orientované na rodinu. Je evidentní, že tato očekávání vedou k oddělování veřejné a soukromé sféry našich životů, přičemž veřejný prostor je spojován s muži, soukromý naopak se ženami.“ Tato charakteristika poukazuje na zvýhodnění muže. Nejprve si musíme uvědomit, že zásadní jsou zde i biologické rozdíly, které např. ženám/dívkám neumožňují vykonávat fyzicky náročnou práci. Musíme uznat, že muži mají k této práci biologické předpoklady. Jak je tomu v jiných sférách? Podle Ing. Petra Pavlíka, Ph.D (2005, s. 13) víme, „že rozdíly mezi schopnostmi mužů a žen (inteligence, matematické schopnosti, prostorové vidění atd.) jsou nepatrné v porovnání s rozdíly v rámci/uvnitř těchto skupin. Současně víme i to, že tyto minimální rozdíly mezi schopnostmi mužů a žen (o jejichž existenci navíc mnoho vědců důvodně pochybuje) nám vůbec nepomáhají pochopit, proč mají v naší společnosti muži a ženy tak rozdílné a nerovné postavení.“

Dítě se zprvu učí nápodobou, pozoruje své okolí, což je chování rodičů, dále je ovlivňováno médii, v kterých jsou přesně zobrazováni muži a přesně zobrazovány ženy, a to podle norem a pravidel společnosti. Tyto rozdíly jsou uměle zvětšovány a prohlubovány působením společnosti. Obě skupiny (muže a ženy) vnímáme odlišným způsobem a rozdíly vnímáme dichotomním způsobem, což znamená, že mužům a ženám asociujeme opačné vlastnosti. „Tato dichotomie má povahu stereotypu. Jeho vlivem dochází k předběžnému očekávání, že náleží-li dítě danému pohlaví, budou se u něj vyskytovat příslušné vlastnosti.“ (Janošová, 2008, s. 25)

Obě pohlaví jsou si v mnohých věcech a znacích podobná. Nacházíme však mezi nimi podstatné rozdíly. Mezi nejpatrnější rozdíly patří biologické odlišnosti, které jsou pevně dány podle toho, zda jsme muž, či žena. K dalším rozdílům patří genderové rozdíly, které jsou dány společností. Gender rozdělujeme na dvě skupiny a to na feminitu a maskulinitu. Nemůžeme srovnávat biologické pohlaví (žena a muž) s genderem. Jak uvádí Irena Smetáčková (2005, s. 18) „Biologický rozdíl uvažujeme jako přednostní, ten zde existuje „objektivně“ a teprve jemu odpovídá rozdíl sociální. Tento způsob uvažování však má své limity.“ Na základě tohoto tvrzení je nejčastěji každé chápání ženy a muže spojeno s jejich biologickými předpoklady, ale je patrné, že se nedá pouze na toto hledisko odvolávat a k němu přihlížet. V každodenním životě se setkáváme s názory, že jsou určité vlastnosti, povinnosti a postavení jinak určena mužům a jinak ženám. Smetáčková říká (2005, s. 18): „Danost je chápána biologicky a často zdůvodňována evolucí. Tak je například možné setkat se s názorem, že ženy se více soustřeďují na rodinu a péči o domácnost proto, že jsou biologickými matkami dětí (a jejich ženské hormony zapříčiňují, že mají k dětem hlubší vztah než muži) a že od věků ženy hlídaly rodinný krb, zatímco muži odcházeli lovit, což se vepsalo do naší genetické výbavy.“

Genderové studie dokládají argumenty, které vyvracejí tuto biologickou podmíněnost. První argument poukazuje na to, že existují některé společnosti, v nichž nejsou a nikdy nebyly rozdíly mezi chováním žen a mužů. Z tohoto tvrzení by vyplývalo, že v těchto zemích jsou lidé, kteří mají odlišný

biologický původ, než lidé v Evropě a v Americe, či že tito lidé popírají svou přirozenost. Druhý argument se obrací k výzkumům, které ukazují, že rozpoznávání dvou pohlaví je ne vždy zcela přesné. Smetáčková (2005, s. 18) hledá spornost určení biologického pohlaví takto: „Pokud vnímáme určitého člověka jako biologickou ženu či biologického muže, předpokládáme obvykle při určování jeho/jejího pohlaví, že se jedná o ženu či muže minimálně za tří hledisek: 1) genetická výbava, tj. chromozomy, 2) hormony, 3) vnější a vnitřní pohlavní orgány. Tyto úrovně však nemusejí být vždy ve shodě. V důsledku určitých neobvyklostí může dojít k tomu, že v některých ze jmenovaných oblastí je člověk „ženou“, v jiné je však „mužem“, a mnohdy to navíc není ani možné určit. Jestliže u některých osob dochází k odchylkám v jedné ze jmenovaných oblastí, nastává otázka – jedná se o biologickou ženu, či biologického muže? Měli bychom od tohoto člověka očekávat, že se bude chovat jako žena, nebo jako muž?“ Tyto argumenty vyvracejí přesvědčení, že genderová příslušnost osob, včetně jejich vlastností a chování, je dána výhradně biologicky. Je důležité, abychom si uvědomili, že biologické a sociální faktory se velmi prolínají, a z tohoto důvodu je následně velmi složité určit, jak a na co jednotlivé faktory působí.

Ve společnosti jsou pevně zakořeněny stereotypy², které napomáhají jedinci v orientaci ve společnosti. „Existují stereotypy související s etnicitou, věkem, sociálními vrstvami, druhy zaměstnání a další, avšak ty, jež se týkají rolí mužů a žen, jsou zřejmě nejsilnější“ (Janošová 2008, s. 27) Mluvíme hlavně o genderových stereotypech. Genderové stereotypy a jejich odstraňování mají velký vliv na vyvíjející se osobnost teenagerů. Již v brzkém věku děti slychají, že všichni jsme stejní a to jak ženy, tak muži. To je pravda, máme stejná práva a povinnosti, ale nejsme stejní. Rozdíly mezi muži a ženami zde jsou a budou. Jsou zde rozdíly biologické a rozdíly, které nám dává a určuje společnost.

Jedinec se prvně setká s genderovým určením rolí již po narození. Jak uvádí Smetáčková (2005, s. 18) „Prostřednictvím různých sociálních institucí

² Stereotyp je komplexem představ, které mají příslušníci společenských skupin a sobě nebo o jiných (2006, s. 750)

je na konkrétní jedince vykonáván od jejich narození silný tlak, který je nutí tyto vlastnosti a chování považovat za sobě vlastní.“ Jako příklad můžeme uvést dětské hračky. Jestliže si dvě děti (chlapec a dívka) hrají, jsou jim již od začátku jejich prvotního hraní vkládány do rukou hračky, které jsou přímo určené buď dívkám (panenky, kuchyňky...) nebo chlapcům (autíčka, jeřáby, bojovníci...). Jestliže si chce např. hrát chlapec s panenkou, je mu nejčastěji řečeno: „Panenky jsou pro holky, vezmi si to auto, s tím si hrají chlapi“. D. Fontana (2003, s. 31) říká: „Děti začínají vykazovat hru podle pohlaví už ve dvou letech; tehdy také již dávají přednost spoluhráčům stejného pohlaví.“

Dospívající jedinec se sám se sebou ztotožňuje, získává tzv. identitu.³ Smetáčková (2005, s. 19) říká, že „Významným aspektem identity je příslušnost k určitým sociálním skupinám – identita sociální. Ta je zdrojem pocitu, že jedinec je součástí skupiny, což mimo jiné znamená, že se ztotožňuje a na sebe přenáší charakteristicky definující tuto skupinu.“ Identita není vrozená, ale postupem času se utváří, a to již u dětí ve věku kolem tří let. Součástí identity jedince je i identita genderová, která představuje určení a prožívání sebe sama jako dívky/ženy nebo chlapce/muže včetně příslušnosti k daným skupinám. K utváření genderové identity dochází u dětí v raném věku a to z toho hlediska, jelikož se pohlaví stalo hlavním principem, na jehož základě naše kultura uvádí své pojetí reality. (Smetáčková, 2005).

Společnost a stereotypy s ní spjaté na nás působí ze všech stran, aniž bychom si to uvědomovali. Na odlišnost pohlaví nás upozorňují například i genderově rozdělené prostory, kdy máme pánské a dámské toalety, oddělení v obchodech, oddělené šatny. Dále se genderové rozdílnosti objevují i na novinových stáncích a to v rozdělení na ženské a mužské časopisy, v knihovnách, v četbě, kdy se setkáváme s dívčími a chlapeckými knihami. Kromě toho se setkáváme s genderovými rozdíly i v různých vrstvách společnosti a to například v mezilidských vztazích, rodinných vztazích, sexualitě, na trhu práce, ve vědě, ve škole, v politice i v jiných vrstvách

³ Identita je konkrétní, celistvá, ničím nezaměnitelná podstata, kterou se od sebe liší jednotlivá lidská individua. (2006, s. 335)

společnosti. Rozdělení na muže a ženy je v naší kultuře pevně dáno a je jedním ze základních faktorů, které strukturují naši společnost.

Na dospívajícího jedince nejvýrazněji působí socializační vlivy v rodině, ve škole, vrstevníci a v neposlední řadě média.

Rodina je základní stavební jednotkou státu a v rodině začíná lidský život. Dříve rodina nebyla brána jako útočiště, byla součástí veřejného života. Rozdíly nastaly v důsledku oddělení veřejného života od soukromého, kdy rodina náleží k soukromému životu. Dříve obě sféry splývaly. Tím, že došlo k tomuto rozdělení, došlo k celkové proměně rodiny, která se zmenšila a izolovala od veřejné sféry.

Zmenšení rodiny vedlo k vytvoření tzv. nukleárního typu rodiny, která je tvořena dvěma rodiči a dětmi. V následku oddělení rodinného života od veřejné sféry nastala situace, kdy rodič na mateřské dovolené (dříve výhradně matky) zůstával doma a tím byl „vyřazen“ z veřejného života. Druhý rodič (převážně otec), který zajišťoval obživu a finanční zajištění rodiny, se pohyboval ve veřejné sféře. Z těchto příčin vznikly následky, které spojují životelskou roli především s muži a pečovatelskou roli s ženami.

V dnešní době však příklady některých rodin ukazují, že zde tento stereotyp upadá a oba partneři se podílejí jak na pečovatelské funkci, tak na funkci obživy a finančního zajištění rodiny. Avšak i dnes není žádnou výjimkou se setkat s rodinami, kde jsou pravidla rozdělování těchto rolí stále zastaralá.

Rodina má v tomto smyslu velký vliv na vývoj jedince. Jestliže se dítě setkává od narození s přesvědčením, že každému je určena jiná práce a na každého jsou kladeny jiné požadavky, a to ve smyslu mužské finanční zajištění a ženská péče o rodinu a domácnost, je velmi těžké, aby život přijímal jinak a bez rozdílů. (Smetáčková, 2005).

Společnost a s ní spojený přenos informací prostřednictvím televize, rádia, tiskovin nám zprostředkovává skryté vzory, které si zprvu neuvědomíme, avšak tyto vzory na nás působí.

Moderní společnost je neodmyslitelně spjata s médii. Postupem času se média stala primárním zdrojem informací, což má vliv na život

a komunikaci. Pavlík (2005, s. 53) uvádí, že „Média hrají od svých počátků klíčovou roli při šíření konkrétních definic genderových rolí a genderových vztahů, a to často ve formě stereotypů. Mediální sdělení předkládají velmi konkrétní představy o tom, jak vypadají ženy a muži, jak se chovají a jaké jsou mezi nimi vztahy.“

Tisk nám také předkládá mužské a ženské představy, které si osvojujeme a následně se podle nich chováme a jednáme.

Také literatura přispívá ke stereotypnímu rozdělení rolí. Jak uvádí Pavlína Janošová (2008, s. 36) „Literatura je vedle televize dalším významným činitelem ovlivňujícím rozvoj konkrétních postojů a chování čtenáře.“ V literatuře nacházíme zřejmé příklady stereotypů, kdy jsou hlavní hrdinové mužského pohlaví líčeni jakožto silní a nebojácní, kteří vše v napínavých příbězích zvládnou. Dívčí hrdinky bývají často znázorňovány jako něžné, ustrašené, starající se o domácnost, a ukazuje se jako něco nemožného napsat zajímavý příběh o dívce, která má starosti o domácnost poutavě, aby zaujal i chlapce.

Jak je všeobecně známo, v učitelském povolání výrazně dominují ženy. Tato dominance žen v učitelském povolání nastala po první a následně druhé světové válce, kdy zaměstnávání žen zapříčinila ekonomická situace státu. Výběr povolání nebyl jednoduchý, jelikož žena musela zvládat jak domácnost, tak své povolání. Vycházeli z toho, že žena je zároveň matkou a z tohoto důvodu bude její přístup ve školství přínosný. V době, kdy ženy z ekonomických důvodů hledaly uplatnění v pracovní sféře, došlo k rozdělení povolání na ženská a mužská. Učitelství bylo prezentováno jako ženské povolání, a to hlavně z časových důvodů a z důvodu práce s dětmi. Přestože je učitelství feminizováno, neplatí to o jeho celku, nýbrž o nižších stupních, mezi ně zahrnujeme mateřské školky, základní školy. Na středních školách již přibývá mužů a na vysokých školách bývají často v převaze. (Smetáčková 2005).

Přestože dochází k nabourávání těchto stereotypů ohledně rozdělení povolání, ve školství stále dominují ženy, což je především dáno nižší prestiží a nižším finančním ohodnocením. Tato feminizace má vliv i na žáky /žákyně/

a to tím, že potvrzuje určité genderové zvyklosti ve společnosti. Ve vyučovacím procesu v demokratických společnostech, mezi které patří i Česká republika, je rovný přístup ke vzdělání dívek a chlapců. Jak uvádí Pavlína Janošová (2008, s. 147) „Role školáka je rolí genderově neutrální. Obecně vzato je maximální školní úspěšnost vyžadována ze strany chlapců a dívek bez rozdílu. V praktickém životě se však ukazuje, že aspekt rodu hraje ve škole, podobně jako v jakýchkoli jiných společenských podnicích, významnou roli. Gender je faktorem, který ovlivňuje nejen školní úspěšnost dítěte, ale i jeho vztah ke škole jakožto instituci, jež je pro jeho profesní stránku v příštích letech rozhodující.“

Ke stírání rozdílů pomalu dochází i ve sférách veřejného života. To vše jde ruku v ruce s vývojem společnosti. Stírání genderových rozdílů má vysoký vliv na vývoj dospívajících jedinců. Jsou dnes dívky a chlapci vychováni stejně? Obě pohlaví touží po kvalitním vzdělání a dobré práci. Jen zřídka se v dnešní době setkáme s názorem jak mládeže, tak rodičů, že by si dívky přály být v domácnosti a byly by plně závislé na svých mužských protějšcích. I dívky touží po uznání, sebeprosazení a dosažení svých cílů, které se velmi často rovnají a někdy i převyšují cíle chlapců. Dívky i chlapci jsou vedeni k samostatnosti, jsou pod stejným tlakem a je po nich vyžadována zodpovědnost. Přestože se ale rodiče a společnost snaží vychovávat chlapce a dívky stejně, nacházíme zde spoustu rozdílů.

Proč zde tyto rozdíly stále jsou? Na tuto otázku si můžeme odpovědět tím, že rozdílnost je v nás pevně zakořeněna. Aniž bychom si to uvědomovali, my sami děláme rozdíly. Vyžadujeme od děvčat a chlapců to samé, co od nás vyžaduje společnost, aniž bychom si to připouštěli. Jaké mají být podle společnosti dívky? Krásné, citlivé, milé, atraktivní, způsobné atd. Jací chlapci? Silní, aktivní, nebojácní atd.

5. Literární a psychologická hodnota dívčího románu

Většině dětí, která se nachází v předškolním věku, se líbí stejný typ četby. Jak uvádí Jaroslav Toman (1992), každé vývojové stadium má specificky určený žánr, který odpovídá jeho požadavkům. Jaroslav Toman (1992) uvádí tři etapy dětského čtenářství. První etapa je nazvána předčtenářská a je určena dětským čtenářům do šesti let. Druhá čtenářská etapa je určena čtenářům do deseti let a třetí etapa je určena čtenářům od 11 do 15 let.

Žánr dívčí román spadá do třetí etapy uváděné Jaroslavem Tomanem. Tato třetí fáze je rozdělena na dvě skupiny. První skupina jsou čtenáři od 11 do 12 let a druhou skupinu tvoří čtenáři 13 – 15 let.

V první fázi třetí etapy, která je určena pro čtenáře staršího školního věku (pubescence), jsou prosazovány stejné literární žánry, které jsou určeny čtenářům druhé fáze mladšího školního věku. Mezi tyto žánry patří pohádka, příběh se současným dětským hrdinou, posléze i dobrodružná povídka. Ve druhé fázi třetí čtenářské etapy dochází k vyhranění osobnosti pubescenta. Jedinci dozrávají a dochází k procesu začleňování do společnosti dospělých. Žánry jsou diferencované, a to i z hlediska pohlaví. Jedinci prosazují funkce poznávací a relaxační, které jsou spjaté s bezprostřední prožitkovostí. Dochází u nich k identifikaci s hlavním hrdinou knih a k anticipaci dospělosti. Typické žánry tohoto období jsou např. dobrodružná, vědecko-fantastická próza (chlapci) a próza s dívčí hrdinkou (dívky).

Ve čtenářské etapě mladšího školního věku, nejsou žánry diferencovány z hlediska pohlaví. Stejnou oblibu mají u obou pohlaví pohádky, ale již zde sledujeme rozdíl při výkladu jednotlivých pohádek a ztotožňování se s postavami. Dívky v pohádkách hledají krásné a milé princezny, které potkají svého vysněného prince, který je osvobodí ze spárů krvežíznivého draka. Chlapci se v pohádkách ztotožňují s chrabrymi princí, kteří bojují za princeznu a zažívají různá zajímavá dobrodružství. Zde dochází k počátečnímu vyhraňování čtenářského vkusu. V období adolescence se tato propast mezi chlapci a dívkami prohlubuje. Chlapci vyžadují od četby

dobrodružství a napínavý příběh, zatímco dříve dospívající dívky hledají lásku a hlavní hrdinku, se kterou by se mohly ztotožnit. Jak uvádí Bohumila Houšková (1932, s. 58) „Dívky touží po knihách, v nichž počíná erotika, kde se dovídají o určení ženy a osudech jejích v rodině a v mateřství.“

Z výše zmíněných důvodů vznikla próza s dívčí hrdinkou. Bylo potřeba vyplnit chybějící část literatury, která přivádí jedince od dětského čtenářství po čtenářství dospělé.

Dívčí román je specifický tím, že se neustále proměňuje, přizpůsobuje a vyvíjí společně se společností. Je aktuálním obrazem a zároveň odrazem společnosti a jejího působení na mládež. Dívčí romány zobrazují aktuální potřeby čtenářek, které hledají odpovědi na jejich stávající život.

Postavení ženy nebylo vždy takové, jak je tomu dnes. Dívčí potřeby se proměňují. Nemůžeme srovnávat dívku 19. století s dívkou století jednadvacátého. Každá z těchto dívek má jiný pohled na svět a hlavně jiný pohled na svůj vlastní život a sledují jiné životní cíle. Významný je i pohled společnosti, která jednotlivce utváří. Bylo by nepředstavitelné, kdyby dívka v 19. století chtěla studovat, být emancipovaná a nechtěla se vdávat a hledala by pouze náhodné známosti. Tato představa je dosti nepřijatelná a byla by v 19. století společensky neúnosná.

Próza s dívčí hrdinkou se vyvíjí, a to ve všech svých znacích. Vyvíjí se hrdinka/hrdina, téma, jazyk, autoři přizpůsobují problémové situace dnešní mládeži. Jak uvádí D. Mocná (2004, s. 114) „Dívčí román sleduje rozvoj hrdinčiny osobnosti v konfrontaci s rodiči, učiteli a jejich výchovnými požadavky, ale také s kolektivem vrstevnic a s širším společenským prostředím. Realizace zvláště formativní funkce dívčího románu předpokládá ztotožnění mladistvých čtenářek s problémovými situacemi přibližně stejně starých hrdinek.“

J.Toman (1992, s. 35) říká: „Základním stavebním materiálem slovesně uměleckého díla je jazyk. Estetické osvojování tohoto díla je podmíněno hlavně chápáním významu a funkce jazykových prostředků.“

Při běžné komunikaci se jednotlivci setkávají s hovorovou češtinou. Je tudíž z pedagogického hlediska vhodné, aby alespoň v literárních dílech

LPDM bylo skutečně setkání se spisovným jazykem. V dívčím románu je vsazeno na čtivost a srozumitelnost. Dochází zde k přenášení hovorového jazyka - slangu pubescentů - do psaného textu. To má za následek hlubší vtažení čtenáře do dějových situací. Jedinec se zde setkává s pojmy a výrazy sobě známými, které on sám používá v běžné komunikaci. Díky hovorovému jazyku se autor přibližuje svým čtenářům a čtenáři přijímají text jakožto možný a pro ně vhodný. N. Sienglová (2000, s. 15) říká: „Častá ich-forma slouží k identifikaci čtenáře s hrdinou.“ K přiblížení se ke čtenáři jsou využity prvky vnitřní řeči a sebereflexivní vstupy hlavních postav.

Dalším měnícím se rysem próz s dívčí hrdinkou je téma. Témata prózy s dívčí hrdinkou jsou různorodá. Jak již bylo řečeno, dívčí román se vyvíjí souběžně se společností a odpovídá jejím potřebám. Tímto způsobem se mění nejen hlavní hrdinka, ale i téma a prostředí děje. D. Mocná (2004, s. 114) uvádí témata, která jsou pro dospívajícího jedince zajímavá a která jsou realizována v dívčích románech. „Charakteristické konfliktní situace a osobní zkoušky, jimiž hrdinka prochází, souvisejí zejména s příchodem do nového školního prostředí, úmrtím nebo rozvodem rodičů, zhoršením ekonomické situace rodiny či se vstupem do zaměstnání.“

Próza s dívčí hrdinkou předkládá dospívajícímu taková témata, která citlivě reagují na měnící se aktuální společenské problémy, které se týkají života dospívajících. S proměnou doby se měnila i témata, která si doba žádala. Na počátku dvacátého století bylo žádáno téma problematických momentů z dívčího dospívání, zobrazení hrdinek v reálných situacích a vztazích. V polovině století společnost vyžadovala líčení jednání a chování děvčat v komplikované životní situaci, kdy se s touto situací hrdinky pokoušejí vyrovnávat a čelit jí. V sedmdesátých a osmdesátých letech vzrůstá čtenářská poptávka po knihách, které zobrazují dívku jako hrdinku a líčí její postoje, prožitky, činy a konfrontaci s postoji dospělých. Mezi hlavní motivy osmdesátých a devadesátých let patří motiv smrti, přežití, přátelství, zrady, samoty, lásky a osvobození. (N. Sienglová, 2000).

„V próze pro dívky 90. let můžeme vysledovat několik poloh, které jsou svým způsobem krajní. Projekce dívčího aspektu (citovost, hledání

identity) se začala prolínat s aktuálními problémy doby, objevila se sexuální otevřenost, s níž se dosud v dívčím románu nepracovalo, nezastřeně se zvýšila výchovná modelovost.“ (S. Urbanová, 1998, s. 136)

Jaké jsou hlavní hrdinky dívčích románů? I tato otázka je podmíněna dobou vzniku románů a působením společnosti. Dívčí romány 19. století jsou charakteristické postavou dívky, která je zdatná v domácích pracích. Je schopna postarat se o rodinu a již od dětství vykonává roli ženy v domácnosti. Cílem těchto hrdinek je dobře se vdát a mít spokojené manželství a mnoho dětí. Dívčí četba 20. a 21. století je charakteristická dívkou, která jde tvrdě za svými cíli. Dívkou, která je nadaná, talentovaná, chce se vzdělávat, cestovat a jejím životním cílem není život v manželství s dítětem v domácnosti, ale spokojený vztah s mužem, vzrůstající kariéra a cestování. Hrdinky dnešních dívčích románů mají své předobrazy v oblíbených zpěvácích, herečkách, modelkách a cvičitelkách. Svatava Urbanová (2004, s. 176-177) poukazuje na to, že „dívky zpravidla neuvažují o profesionálním úspěchu (předpokládá se ovšem maturita a znalost jazyků), o nezávislosti, touží spíše po ocenění vnějšího vzhledu. Cílem hrdinek je cestovat do exotických zemí, mít úspěch u movitých mužů, navazovat krátké, avšak mimořádné známosti.“ Z. Slabý (1967, s. 122) říká: „Smyslem dnešních knih pro dívky není laciné sebeuspokojení, klamná iluze, glycerínová slza a hurá pod čepec, nýbrž snaha o pravdivý a věrohodný obraz života.“

Jaké by měly dívky, hrdinky románů být? S jakými vzory by měly korespondovat? Je vůbec možné vsadit do románu obyčejnou dívku, která není ničím zajímavá? Byla by tato představa pro dívky imponující? Tohle vše jsou otázky, které si můžeme položit při zkoumání výchovné složky dívčích románů. Čtenářky si vybírají romány, kde jsou hrdinky starší, nežli ony. Tohle zjištění je dáno vývojem dívky v pubescenci, která se snaží o zařazení do společnosti dospělých, nezažila ještě žádný milostný příběh a oddává se při četbě dívčí literatury snění, nad tím, co vše ji v životě čeká a co by měla zažít.

Jak by měla hrdinka dívčího románu vypadat? Š. P. Topol sestavil „Recept na dívčí román“ (1935, s. 126): „Vezmi jedno dospívající děvče, musí být ovšem zaručeně hezké, to je nejdůležitější podmínka! Dej mu nějaké

pěkně znějící a neobvyklé jméno (na tom si dej záležet!). Kromě krásy má mít děvče také umělecké nadání, ač to není tak bezpodmínečně nutné jako krása. Rodiče jí však brání (ještě lépe učiníš, uděláš-li z ní sirotka, který má přísného poručníka). Dívka ovšem všechny překážky odstraní, věnuje se umění, seznámí se s ušlechtilým mladým mužem, nejlépe také umělcem. Nakup dívce do cesty ohromné hromady překážek (mohou být však jen kaširované), vlož do děje několik „šťastných“ náhod jako je nenadálé úspěšné vystoupení v koncertě neb přiznání velké ceny na výstavě, zamíchej do toho bohatého, ale zhýralého mladíka, který se snaží zlákat mladou umělkyni leskem svých peněz k velkému žalu ušlechtilého milence. Můžeš přibrati do děje též ideálního bratra neb tetu. Nakonec však oslad' vše náležitě a zakonči sňatkem dvou něžně se milujících, všeobecně již uznávaných umělců.“

Na předcházejících řádcích je stručná charakteristika, jaká by měla být hlavní hrdinka dívčího románu, která byla uveřejněna v Úhoru roku 1935 Š.P.Topolem. Jak by tato charakteristika, tento „recept na dívčí román“ vypadal dnes? Začneme velmi podobně. Vezmi jedno dospívající děvče, které končí devítiletou povinnou školní docházku. I nadále budeme pokračovat stejně, jelikož krása patří k nejzákladnějším a nejdůležitějším vlastnostem, které hlavní hrdinka musí mít. Je velmi důležité, aby dívka byla nějakým způsobem zajímavá a přitažlivá. Dej tomuto děvčeti nějaké exotické jméno, které zaujme na první poslech a které bude dívku a její specifika vystihovat. Rodiče moc do hry nezapojuj, udělej z nich podnikatele, kteří nemají na své dítko čas a dávají své dceři dostatečnou volnost. Avšak nezapomeň na staršího sourozence, nejlépe chlapce, který je nejlépe vysokoškolák a má dostatek krásných a zajímavých kamarádů, avšak o svou mladší sestru nejeví větší zájem a jelikož se o ni musí starat, je pro něj na obtíž. Nastraž děvčeti do cesty neuvěřitelné množství překážek, jako jsou nespolehlivé a závistivé kamarádky, nepříjemní učitelé ve škole, problémy s váhou a jiné. Na co nesmíš zapomenout je krásné oblečení, kterého má dívka dostatek a na každou akci si může vzít neodolatelný model. Zapleť jí hlavu, aby si musela vybírat mezi několika muži. A co je zásadní? Každý musí mít jiné charakterové vlastnosti, od slušňáka až po kriminálního. Nakonec to vše ukonči šťastným

„happy endem“, kdy si dívka vybere toho správného muže a s bratrem se stanou nejlepšími přáteli.

5.1 Využití dívčího románu při práci s mládeží

Tato část diplomové práce vznikla jako nástin možností využití jednotlivých děl ve výchovně vzdělávacím procesu. Je zde odkazováno na jednotlivá díla, pomocí kterých vyučující obohatí výchovně vzdělávací proces, nebo která doporučí žákům. Kapitola je koncipována jakožto pomůcka v řešení problémových situací, se kterými se dospívající jedinci v období puberty setkávají. Pubescenti procházejí významným obdobím, v kterém nastává mnoho změn (viz. Vývoj dospívajícího jedince). Jestliže se vyskytne nečekaný problém, hledají pomoc při řešení situace. Možností pomoci či řešení je seznámení se s obdobnou situací, která se stala někomu z jejich vrstevníků. Tuto možnost nabízí dívčí romány, kde se pubescent dozví, jak se hrdina románu s obdobnou situací vyrovnal, jak ji řešil. Tato rada může být velmi cenná v tom, že si jedinec utvoří svůj vlastní obraz na danou situaci a pokusí se na základě jiných zkušeností (hlavních hrdinů) přijít na řešení svého problému.

Na základě rozhovoru s žáky na druhém stupni základních škol byla zjištěna problémová témata, která žáky zajímají a o nichž se chtějí dozvědět. Mezi nejčastější problémová témata, která dospívající zajímají, patří sexualita, partnerské vztahy, láska, rodina, vzhled. Dospívající je schopen kritického úsudku a hledá plány, které chce v budoucnu uskutečnit. Nejedná se pouze o volbu povolání, ale i o správnou volbu partnera a o prožití prvního pohlavního styku.

V období dospívání dochází k prohlubování přátelských vztahů. Zprvu se jedná o platonické lásky. Mezi platonické lásky mohou patřit učitelé, starší spolužáci, herci, zpěváci, vedoucí kroužků aj. Později dochází u dospívajícího k vyhledávání jednotlivců opačného pohlaví, kteří je přitahují a líbí se jim. Jak uvádí M. Vágnerová (2005, s. 381) „ Subjektivní prožitek zájmu o vrstevníka opačného pohlaví může mít charakter zamilovanosti, projevuje se emočními výkyvy, střídáním pocitů povznesenosti a trapnosti, rozpaky,

pocitem vysoké hodnoty milované bytosti a potřebou kontaktu.“ Jak uvádí Janošová (2008, s. 221) „Počínající zájem o druhé pohlaví mívá často jinou podobu u chlapců než u dívek. Vzhledem k dřívějšímu zrání vzniká nejprve na straně dívek, projevuje se však méně nápadně než pozdější zájem chlapců. ... Dívčí náklonnost zprvu směřuje spíše k chlapcům o několik let starším, kteří ji také budou lépe opětovat.“

První motivací k navazování předpartnerských vztahů, jak uvádí Vágnerová (2005), může být i tlak vrstevnické skupiny, která má stanovené standardy, které jednotliví příslušníci skupiny striktně dodržují. Jednotlivci se navzájem poznávají. Dospívající prožívají mnohá zamilování, mnohá zklamání a snaží se najít východisko ze situací, které jim první lásky přináší. Dospívající hledá spřízněnou duši, která zažila obdobné starosti s láskou.

Hrdinky dívčích románů zažívají první milostná vzplanutí, rozchody, partnerské neshody a jiné problémy s láskou, které trápí i čtenáře. Dospívající jedinec se díky jazyku románů dokáže vžít do postavy hrdinky a díky jejím názorům a činům následně najít odpověď na otázky, které si klade on sám.

S platonickými láskami se setkáváme v románech, kde jsou mladší hrdinky, které nejčastěji sní o svých hereckých idolech. Jako je tomu například v románu Lenky Lanczové Kde končí svět (2000, s. 54):

Díky fotce nahého Leoparda je ze mě hvězda. Sladkého Lea zbožňuje kdekterá, holky sbírají jeho fotky, ovšem jen já mám portrét in natura. Samozřejmě se najdou rýpalové.

„Vypadá to jako nakreslený,“ pochybuje Lucka.

„Ty bys nechtěla mít jeho nakreslený portrét?“ zazubím se na ni.

„Nakreslený věrně jak fotka?“

„Mně se už stejně nelíbí,“ nechá se slyšet Adriana.

„Tak to budeš jedna z mála,“ usměje se na ni Radka

Platonickou láskou bývá v některých případech i mladý vyučující, jako je tomu v románu Stanislava Rudolfa Holkám se nedá věřit (2000, s. 18 – 19):

„Adam by se měl dozvědět pravdu,“ uvažovala nahlas Voříšková a vyplivla z úst hnědá jádérka, která vykusovala z ohryzku jablka.

„Podle tebe by za ním měla Monika jít a říct mu: Pane učiteli, jsem do vás úplně zcvoklá, jo?“ namítla Papoušková a zlehka položila Monice ruku na rameno: „Nic si z toho nedělej, Mončo, jedna kula nezabula...“

„... jenže já už chytila třetí!“ vyhrkla s očima plnýma slz Monika a zadívala se oknem někam do školní zahrady. Potom se nadechla: „Proč zrovna já musím být, holky, na matiku tak šíleně tvrdá?“

Často se setkáváme v románech s hrdinkami, které netouží po vztahu se stejně starými chlapci, ale vyhledávají chlapce staršího věku, jelikož jejich vyspělost je v době pubescence rychlejší, nežli je tomu u opačného pohlaví. V románech poukazují na nepochopení stejně starých spolužáků a na odmítání jejich náklonnosti. Příklady nacházíme v díle Věry Řeháčkové Lenko, nebuď marnivá (2001, s. 7):

Špitala jsem klukům, že nebudeme psát. Nezabrali. Jsou to skety a zbabělci. Uhýbali očima, dělali, že mě nevidí a neslyší. Bobečci! Z těch že někdy vyrostou pořádní chlapi? Blbost. Nesmysl. Zůstanou poseroutkami a vždycky budou tancovat, jak druhý píská. V zaměstnání i doma. Stojí to všechno za pendrek. Bůhví kde já splaším správného borce. Představuji si ho. Má urostlou postavu, pod 190 centů neberu. Svaly na ruku i na těle. Chodí do posilovny, to je jasná věc. A vizáž? Odjakživa trpím na černovlasé kluky. Blondák mi připadá jako nepovedený výtvar přírody, takový omyl, prostě pláňka.

A dále například v díle Sandry Lanczové Kluky neřeším (2004, s. 5):

S Davidem, na kterého tenhle dopis přesně seděl, jsem se totiž rozešla už před několika měsíci. Vlastně ani nevím proč. Oznámila jsem mu, že je příliš mladý. To ostatně je i nadále – je mu teprve čerstvých osmnáct. Jenže, bohužel, mně také. To je ve vztahu, tedy podle mého názoru, celkem podstatná překážka. A kromě toho jsem mu vmetla do tváře, že si představuji po svém boku opravdového muže, prostě chlapa... ne takového kluka... jako je on.

Jak uvádí Janošová (2008, s. 224) „Vzájemná partnerská přitažlivost je motivem k postupnému sbližování dvojice, které ústí do sexuálního života. Dalším motivem k pohlavním aktivitám může být i zvědavost či potřeba „nezůstat pozadu“ za ostatními.“

K prvním zkušenostem s pohlavním stykem dochází nejčastěji až v adolescenci. Jak uvádí M. Vágnerová (2005, s. 382) „Ryze sexuální zájmy pubescentů se projevují především zvědavostí, která je výrazem potřeby orientace.“ Pro dospívající není těžké mluvit o sexualitě mezi vrstevníky. Větší obtíže jim činí na toto téma konverzovat se staršími lidmi např. rodiči. V kontaktu s partnerkou /partnerem téma sexu není probíráno, většinou se pubescenti stydí za svou nezkušenost. Snaží se o tématu získat co nejvíce možných informací. V dnešní době není otázka sexu tabuizována. Dospívající může čerpat různé informace o sexu z knih, internetu, časopisů. Dívky i chlapci chtějí být na svůj první sexuální zážitek připraveni, chtějí vědět, co je čeká, jaké to bude, co mají dělat.

Od devadesátých let dvacátého století se také v dívčích románech objevuje sexuální otevřenost, kterou v předcházejících dílech nenacházíme. (Urbanová, s. 1998). Otázka sexu je v dívčích románech 21. století stěžejním znakem, ať jde již o první pohlavní styk, či o jiné sexuální zkušenosti.

Dospívající si mohou přečíst odborné příručky, mohou čerpat informace z internetu. Dívčí román čtenáři poskytuje zařazení onoho aktu do určité situace, určitého prostředí. Na první pohled se netváří výchovně a uvědoměle, ale výchovné tendence jsou v něm skryty.

Nejčastěji se sexuálními zkušenostmi setkáváme v dílech Lenky Lanczové, která ve svých knihách popisuje sexualitu otevřeně a realisticky. Ukazuje, že vždy nemusí být první sexuální zkušenost příjemná. Autorka se snaží v některých svých dílech ukazovat i nepříjemnou realitu.

Sexuální zkušenosti dívek jsou v románech popisovány živě bez studu. Jak můžeme zjistit například v dílech Lenky Lanczové *Kde končí svět* (2000, s. 228):

Dotknu se prstem Robertových úst a on žertovně chňapne po mé ruce. Stáhne mě za ni k sobě na lůžko, aby mě mohl políbit. Vrním blahem, když mi svléká noční košilku...Moje kůže žhne do noci, vzrušeně dýchám...Cítím jeho ruku na...

Trhnu sebou. Robert zmizí, jeho pokojíček také, zůstane jen postel, kterou se mnou sdílí můj nejmilejší plyšák. Zase to byl jen sen... Pronásledují

mne erotické vidiny, budím se vzrušená, rozechvělá, neukojená- a smutná. Vztekle skopnu plyšáka z postele, oči plné slz. Tolik nových internetových známostí jsem měla a nemám nic. Nikdo nechce lhářku! Ztráta Roberta je z nich nejcitelnější. Už to vím jistě, neměla jsem mu lhát... A také jsem se s ním neměla milovat. I když to bylo tak krásné! Zůstaly mi jen vzpomínky...a ty bolí, potvory! Strašně bolí. Někde jsem četla, že prý první milování s člověkem pořádně zacvičí, zvláště pokud se tak stane s někým z lásky... Prý se na něj nikdy nezapomene. No, tak to se mám na co těšit!!!

V díle Podej mi ruku Radko (2000, s. 30-31) :

Políbila jsem ho, tu zkamenělou sochu.

Sebral mou halenku, oklepal ji a podal mi ji.

„Obleč se, Radko. Prosím tě.“

Hotová studená sprcha! Nasoukala jsem se do halenky a dotčeně ho obvinila: „Nemáš mě rád!“

„Mám. Miluju tě, jako jsem nikdy nikoho...“

„Vždyť mě nechceš! Chci ti dát důkaz...“

„Takhle ho nechci! Když jsem pryč a dělí nás tolik kilometrů! Mám tě rád a strašně moc bych se s tebou chtěl milovat, ale... Nemůžu. Chápeš mě? Doku si nebudu jistej, dokud... Do pytle! Víím, že jsem blbej. Ale nemůžu. Bez jistoty... Až se jednou spolu budeme milovat, musí to bejt v pravou chvíli a jinde, ne z pomnutí smyslů v lese na zemi.“

„Já tě mám ráda,“ vykotala jsem se studem. „Proč tomu pořád nevěříš? Jak víc ti to mám dokázat?“

„Počkej na mě, Radko,“ usmál se. Vzrušení polevilo a on znovu získal své sebevědomí.

„Vždyť na tebe čekám!“

„Já víím. Měsíc,“ souhlasil ironicky.

...

Erik mě náhle obejmul, políbil a zašeptal: „Blázníš? Teď si vlezem do postele a nevylezeme z ní do zítřejšího poledne.“

Zvedla jsem k němu překvapeně oči.

Svlékl si bundu, po ní i svetr a už rozepínal košili.

„Nezatopíme si?“ navrhovala jsem celá nesvá.

„Zdržovačka,“ mínil, raz dva vyklouzl z tílka a svlékal si kalhoty.

„Zahřeji tě. Uvidíš. Svlékni se, na co čekáš?“

Rozpačitě jsem si stáhla kozačky, leginy, svetr, a jelikož stále čekal, kalhotky i tričko. Že by měl další tvář?!

„Jsi krásná a máš nádherné tělo,“ pravil při znaleckém pohledu.

„Naučím tě s ním zacházet.“

Tahle věta se mi nelíbila. Čekala bych mnohem víc romantiky, jak se na první milování sluší, mazlení před hořícím krbem, něhu a líbání. Zvláště od Erika!

A zatím bylo všechno jinak. Nepřišla jsem o panenství za svitu hořících svíček, vůně borových polen a tepla ohně, nýbrž za denního světla v neútulné, nevytopené chatě, ve zvlhlé posteli. Vlastně jsme se nelíbili. Dotýkal se mě doktorskýma rukama, bolestivě do mě pronikl a za chvíli bylo po všem.

Zůstala usvědčující skvrna na prostěradle, slzy v mých očích a dokonale prázdná a vygumovaná zklamaná dušička. Ideál se roztekl jako nanuk na sluníčku. Připadalo mi, že mě právě někdo pořádně podvedl. Erik se blaženě rozvalil na vedlejší lůžku, jednou rukou mě hladil po stehně a řekl: „Tohle jsem potřeboval. Ted' teda zatopím. Přikrej se, ať nenachladneš.“ (str. 177-178)

...

S Erikem jsem chodila dál. Čekával u školy, jezdili jsme do kina i ven. Byl galantní, pozorný, milý. Dokud šlo jen o výlet, byl fajn. Jenomže on se chtěl milovat. Vymlouvala jsem se, jak se dalo, často úspěšně, občas vyhrál on. Každé milování jsem doslova přetrpěla, aby byl pokoj. Vyzkoušeli jsme sex v autě, v přírodě, v Erikově i mém pokoji. Doufala jsem, že mu časem přijdu na chuť, ale čím víc jsme se milovali, tím víc mě sex roztrpčoval a znechucoval. Celou dobu jsem se málem modlila, ať už dosáhne vyvrcholení a nechá toho.

Přečetla jsem spoustu moudrých knih o sexu a vyrostla ve mně obava, že jsem přinejmenším frigidní, když ne přímo nenormální.

Erik sex ovládá. Jakožto gynekolog zná a provádí se mnou věci, o kterých se nedá dočíst ani v příručkách pro novomanžele a snoubence. V něm tedy chyba není. Tak kde? Ve mně!!!

Ke všemu jsem se vždycky musela tvářit, bůhví jak nejsem unesená, aby nic nepoznal.

Vymlouvala jsem se čím dál častěji, a když ke styku došlo, pak jenom proto, že jsem doufala v zázrak. Třeba tentokrát... Houby s octem!

S tímhle problémem jsem se nesvěřila nikomu, Mamce jsem se styděla a Erika bych urazila, kdybych mu řekla, že mě nevzrušuje. Ba naopak!

Když jsme se tehdy mazlili s Pavlem, došla jsem k uspokojení při neckingu. A teď ani náznak! S Pavlem vůbec bylo všechno jiné... Lepší!

Jsem nemocná?

Ve svých obavách jsem došla tak daleko, až jsem se telefonicky objednala na jedno pozdně listopadové odpoledne do předmanželské poradny. Konečně, od toho tam ti lidé jsou ne? Sexuologa neznám, nebudu se před ním stydět.

Přesto jsem si připadala jako úchylačka, když jsem klepala na dveře jeho ordinace. Sexuolog byl starší pán, podal mi ruku, říkal mi děvenko, usadil mě do pohodlného křesla a povídal si o všem možném. Měl smysl pro humor, dědula! Po patnácti minutách živé konverzace, jež splnila účel uvolnil mě a zbavil ostychu, přešel nenásilnou formou k věci. Vyprávěla jsem mu svou noční můru.

„Myslím, že to nebude nic vážného,“ usmál se, když jsem skončila. „Tvůj problém, abych tak řekl, je spíš duševního rázu. Možná se tvé tělo brání styku, je nepřipravené, nezralé, anebo je tu ještě trauma. Jakýsi zážitek, může být ošklivý stejně jako hezký, který ti nedovolí plný prožitek. Zažila jsi nějaký šok? Nutil tě někdo ke styku násilím?“

„Ne.“

„Dobrá. Měla jsi před ním jiného chlapce?“

„Ne, byla jsem panna.“

„To jsi říkala,“ usmál se. „Ptám se, jestli jsi s někým chodila, děvenko. Třeba jen platonicky.“

„Ano.“

„Měla jsi ho ráda?“

„A...ano. Hodně.“

„Čí vinou jste se rozešli?“

„Mou...Ano, kvůli mně.“

„Myslíš na něho někdy?“

Odmlčela jsem se. „No...Nejdřív ne, poslední dobou čím dál víc.

Vzpomínám...Ale to s tím nesouvisí.“

Chlácholivě se usmál. „Víc, než si myslíš. A teď se tě zeptám jinak.

Miluješ Erika stejně vášnivě jako toho předtím?“

Odpověď mi trvala ještě déle.

„Erik se mi líbí. Je hezký...“

„Máš ho ráda?“ naléhal.

„Ano. Úplně jsem se do něho zblblá a kvůli němu nechala Pavla.

Obdivovala jsem ho a –,

„Odpověz po pravdě. Máš ho ráda nebo ne?“

Sklopila jsem oči. „Je mi protivný. Pořád chce jen postel, naléhá, přemlouvá. Kdyby toho nebylo, mám ho určitě ráda dál, ale on tím všechno zkazil.“

„Nemůžeš se mu divit. Dospělý muž má v sexu mnohem větší nároky než sedmnáctiletá dívka.“

„Ano, má. Ale já nechci. Čím víc otravuje, tím víc mi jde na nervy.“

Doktor se usmál, sepnul prsty na koleni pravé nohy a řekl: „Proč s ním vlastně chodíš, děvenko?“

Překvapeně jsem vykulila oči. „No...Proč ne?“

„Jmenuj mi důvody, které tě nutí s ním chodit.“

Nerozuměla jsem mu. Nutí? Copak mě něco nutí? „Líbí se mi,“ uvedla jsem za prvé. „Mamce také. Chce, abych s ním chodila, je vychovaný, studovaný a z dobré rodiny.“

„Jsi s ním šťastná?“ zaútočil přímo, dědek jeden.

„Byla jsem.“

„A teď?“

Dědek mi šel parádně na nervy, ale musela jsem odpovědět. „Ne. Pořád musím myslet na to, jak se vymluvím.“

„Nevidím v tom problém, rozejdi se s ním a vyléčíš se. Chodit s někým jen proto, že se líbí rodičům, je hezký, studovaný a vychovaný a holky ti ho závidí? To přece nejsou důvody, uznej sama. Zaručuji ti, že kdybys ho měla ráda, sex by se ti s ním líbil. Ty přece nepotřebuješ vážnou známost, při které musíš koukat na to, jak situovaný je ženich, ne? Sedmnáct je romantický věk a k němu patří láska. Romantická a pravá. Jsi citově založená, potřebuješ lásku. O moc krásného by ses ochudila, kdybys s Erikem chodila jen z vypočítavosti.“ (str. 182-185)

Dále například v díle stejnojmenné autorky Náhradní princ (2007, s. 250 – 251):

Jakub se nezdržuje povídáním či snad vysvětlováním, přisedne si ke mně na postel a bez průtahů mě políbí. Ten polibek je horký, nenasytný a vzrušující, nekonečně dlouhý...Nezůstane jen u jednoho, líbáme se jako o život, jak kdyby měl v příštích minutách nastat konec světa a my se mohli spasit právě polibky! Pod bavlněným tričkem nemám podprsenku, jeho ruce bloudí po něm i pod ním a na nahé kůži mě studí mokrá obvaz, který má stále na pravačce, podle velikosti už jen šátek. A já se nebráním! Když mi přetáhne tričko přes hlavu, obranným gestem si přikryji ňadra pažemi. Jakub mě chytí za zápěstí a ruce mi odtáhne. Nejdřív skoro násilím, pak, když si na nahotu zvyknu, mi dlaně sevřené ve svých a držené podél těla pustí – a já je nechám dole, nezakryji se! Chvilí se na mě mlčky dívá, hltá očima mou siluetu pocukrovanou měsíčním svitem. Pak rozepne knoflík po knoflíku u své letní košile, shodí ji ze sebe, stejně jako se zbaví bermud a boxerek s ďáblíkem na nohavici. Předvede mi svoje tělo bez ostychu. Taky se nemá za co stydět! Snažím se mu nedívat na zbytnělý penis, jenže oči mi tam samy kloužou jako přitahované magnetem a zírám na něj celou dobu, co ze mě stáhne titěrné spodní kalhotky. Klečíme proti sobě na posteli, oba dokonale nazí, vzrušení a roztoužení. Pak se Jakub nachýlí, aby mě mohl polaskat na prsech, což působí asi jako výstřel ze startovní pistole. Jeden druhého se vzájemně dotýkáme rukama i jazykem, líbáme se a mazlíme vkleče, vsedě i vleže.

Ač bych tomu ještě před pár dny vůbec nevěřila, jsem si jistá, že se mu moje tělo líbí, přitahuje ho a vzrušuje, nemůže se ho nabažit. Poté, když už je mazlením vydrážděný na maximum a raději se ode mne odtáhne, abych se ho nemohla dotýkat a on se trochu zchladil, vytáhne z kapsy pohozených bermud prezervativ, během pár vteřin si ho zkušeným grifem nasadí a s pohledem ponořeným do mých očí do mě silou pronikne. Jsem dlouhým mazlením vzrušená natolik, že se nám spojení podaří na první pokus. Zabolí to jen v tu první chvíli, pak mnou prostoupí zvláštní horký pocit plný báječného vědomí, že jsme si nejbližší, jak to vůbec je možné.

Jiný pohled na pohlavní styk nacházíme v díle Ivony Březinové Holky na vodítku – Jmenuji se Alice (2002, s. 70 – 71), kdy je hlavní hrdinka závislá na drogách.

Když jsem šla k Metodovi do jeho podkrovního doupěte, tak tam byl málokdy sám. Nenáviděla jsem ten průchoďák plnej cizích fetáků. Bývali sice duchem nepřítomní, očima jakoby ponoření v sobě, ale stejně ... nebylo to soukromí, který holka očekává, když chce být se svým klukem.

Metodovi to bylo fuk. Neměl moc často fyzický touhy. Ale když už mě líbal, tak přede všema a někdy pěkně divoce. Ruce mi pak strkal do podprsenky a taky do kalhotek, a to mi teda před ostatníma dost vadilo.

„Ale kotě,“ říkal, „to nesmíš bejt taková citlivka.“

„Vyhod’ je,“ škemrala jsem. „Aspoň na chvíli je vyhod’. Prosím tě.“

Někdy je vyhodil a pak jsme se milovali.

Naučila jsem se nevnímat jeho rozpíchanou nahotu, ruce a nohy plný podebranejch boláků. Hledala jsem jen jeho oči, temný, hluboký, s jiskřivou hvězdičkou uprostřed.

Dalším významným tématem, které dospívající zajímá je škola, která je významnou součástí života. Dochází v ní k socializaci, navazování nových vztahů aj. V období dospívání se mění význam a vliv institucí, nežli tomu bylo v mladším školním věku. M. Vágnerová (2005, s. 347) tvrdí: „Škola je významná spíš z hlediska budoucího sociálního zařazení, školní úspěšnost se stává podmínkou pro přijetí do vyšší školské instituce, resp. zařízení profesní přípravy.“

Jak uvádí P. Říčan (2004), přechod na druhý stupeň je pro dospívajícího jedince je určitou změnou. Na druhém stupni dochází ke změnám ve vyučovacím procesu, žák není v kontaktu pouze s jedním pedagogem, ale každý předmět vyučuje pedagog jiný. Jedinci mění svůj postoj ke škole a začínají uvažovat nad svou budoucností, jejíž základ tvoří vzdělání. Dochází k proměně přijímání a zastávání postojů k jednotlivým předmětům, a to v závislosti na stanovení osobního cíle. Dospívající žádá od učiva, které mu je předkládáno, praktičnost. Jestliže vidí ve výuce smysl pro jeho budoucnost, učivo ho baví a zajímá se o něj a své znalosti si prohlubuje. V případě, že se mu jeví učení jako bezúčelné, nepotřebné, jeho zájem klesá. Jak uvádí M. Vágnerová (2005, s. 364) „Větší nápor nejasného a subjektivně bezúčelného učiva dospívající odmítají, protože posiluje jejich nejistotu a odporuje potřebě smysluplnosti vlastního směřování. Tato zátěž vyvolává obranné reakce, v rámci možností daných rolí školáka jde obvykle o nějakou variantu úniku (ignorování, vytěsnění, záškoláctví jako útěk ze školy atd.).“

Společně s měnícím se postojem dospívajícího k vyučovacím předmětům se proměňují i vztahy mezi žáky a učiteli. Dospívající se snaží odpoutat od autority, nechtějí přijímat již stanovené pravdy, chtějí rovnoprávnou diskuzi, kdy i oni mohou vyjádřit své názory. Jsou k vyučujícím kritičtí a netolerantní, mají tendence provokovat, čímž chtějí učitele vyprovokovat k nepřiměřené reakci, která by následně vedla k jeho sociálnímu ponížení. Dospívající žádají, aby s nimi vyučující jednal jako se sobě rovnými, a jestliže vyučující zdůrazňuje svou formální nadřazenost a autoritu, žáci jsou k němu netolerantní a ztrácí autoritu (Vágnerová, 2005).

Dospívající jedinec, ve snaze o samostatnost, vyhledává jiné sociální skupiny než je rodina. Jak uvádí M. Vágnerová (2005, s. 371) „Pro pubescenta mají čím dál větší význam vrstevníci, kteří mají podobné problémy jako on a jsou ve vztahu k němu v rovnocenném postavení. Jsou jeho generační skupinou, s níž sdílí názory, hodnoty a normy i preferovaný způsob života.“

Vrstevnická skupina je pro pubescenta útočištěm, ztracenou jistotou. Jednotlivec se identifikuje s požadavky dané skupiny, dodržuje je a přijímá své vlastní hodnoty, normy a ideály. Pubescent přizpůsobuje své chování

k tomu, aby byl skupinou vrstevníků přijat. Jestliže dojde k opačné situaci a vrstevník není přijímán, mění své chování a hledá způsoby, pomocí nichž by se do skupiny zařadil. Pubescent touží po akceptování a je schopen využít jakýchkoliv způsobů, aby měl alespoň nějakého kamaráda, aby někam patřil. Tato potřeba přátelství je v pubescenci velmi silná. Rozdílnost v přátelství se projevuje v dospívání i na základě pohlaví a věku. Rozdílnost je i v počtu přátel. Dívky mají většinou menší počet přátel, než chlapci, kteří v období dospívání vytvářejí party, které se skládají z většího počtu příslušníků (Vágnerová, 2005)

Přátelství je v době pubescence velmi důležité. Některá přátelství, která vznikla v tomto období, vydrží až do stáří. Dospívající potřebuje identifikační skupinu, ke které by patřil, setkáváme se však i s nepříjetím jedince, která vedou až k šikaně.....

Problémy se zařazením do kolektivu prožívá nejedna hlavní hrdinka. Většinou se jedná o počátky utlačování a šikany. Jak například vidíme v knize L. Lanczové *Poděj mi ruku Radko* (2000, s. 21 – 22):

„Nechceš pomoci s taškou?“ vtírala se Blažena.

„Ty máš čas?“

„Kila,“ holedbala se.

„Ti závidím,“ broukla jsem a podala jí jedno ucho, takže se vlekla se svou taškou v jedné a s mou v druhé ruce až na druhý konec města za park. Když se nabídla...Možná pocítila cosi jako vděčnost za svezení minulý týden.

To jsem si původně myslela. Pravý důvod Blážíny ochoty jsem odhalila o pár minut později.

„Jaká je?“ zeptala se zvědavě.

„Kdo?“

„No ta... černá huba.“

Podívala jsem se na Blaženu, na její růžový a uhrovitý obličej.

„Samanta?“

„Jo. Se ti divíme, Radko, že s ní sedíš.“

„Kdo se diví?“ informovala jsem se.

:My, celá třída. Nějakej kříženec opice a černocho... Určitě má vši, ne? Její máma je cigoška a fotr negr. Má deset sourozenců, všichni bydlej v takový plesnivý pastoušce a otevřeli si hospodu U Negra. Ten název sedí, co?“

„Koukám, jsi informovaná.“

„Darina bydlí kousek od nich. Zeptej se jí, jestli je pravda, že to dělá s bráchou i s fotrem...“

„Blaženo,“ zastavila jsem se. „Já ti něco řeknu, chceš?“

„Co?“ upřela na mě dychtivě oči, aby jí neušel jediný nový drb, se kterým by se mohla ve škole vytáhnout.

„Já si tu tašku ponesu sama.“

„No ale... ona prej fakt... Radko...“

...

Holky pod námi uběhly osmistovku na rozehrátí a teď se připravovaly na skok do dálky. Všimla jsem si, jak se po naší dvojici čas od času některá podívá. Nešlo jim na rozum, jak jsem si já, princezna třídy, mohla zvolit Samantu za sousedku v lavici, a co víc, šokovalo je, že si s tou černou hubou báječně rozumím. Samanta byla jiná než ukňouraná Karolína a jiná než namyšlená Hanka, soudící lidi kolem sebe podle oblečení a parády. Líbila se mi její živá, temperamentní povaha, smysl pro humor i výbuchy smíchu, stejně jako vášeň a zaujatost, s jakou dovedla vyprávět o čemkoliv. Každopádně jsem se s ní nenudila, a to dokonce ani v hodinách, neboť učení moc vážně nebrala. Myslím, že do druhého ročníku prolezla díky své kráse a snědé pleti. Rozhodně však podle vyprávění Perrézovi sociální případ nebyli. Žili maličko jinak než uhlazené měšťácké rodinky, jako je například ta naše. (str. 38)

...

Hned v pondělí jsem vysypala Amantu z lavice. Doslova vysypala. Když jsem přišla, seděla pohodlně uvelebená na svém místě a mému oku, teď už slabě modrožlutému, zamaskovanému make-upem, se pobaveně zasmála. Popadla jsem lavici a na své straně ji zvedla. Samantin sešit, propiska i svačina se skoulely na parkety.

„Jsi blbá?“ vyjela na mě.

Nevšímal jsem si řeči ani pozornosti, již jsem vzbudila, a stejným stylem vysypala ze židle i Amantu samotnou.

„Chceš přes hubu?!“

Očistila jsem lavici i židli, nerušeně se posadila a připravila si učení. Než Samanta posbírala své věci, přišla ředitelka na filozofii.

„Sedněte si,“ pokynula nám. „Kdo chybí?“ Usedla a zapsala dvě spolužačky choré chřipkou. „Co je tam? Perrézová, posadte se, hodina dávno začala.“

Samanta si chtěla sednout, ale já jí ucukla se židlí. S rachnutím kecla na zem a židle se s rachotem převrátila. Třída se pobaveně zasmála.

„Co je?“ vyskočila ředitelka a přišla se podívat blíž. „Strachová, vy jste si něco udělaly? Shodila jste ji?“

„Upozornila jsem ji, že tady sedět nebude,“ mínila jsem klidně. „Neposlechla. Má smůlu.“

„Perrézová, posadte se, nemáme čas na vaše potyčky. Ty si vyřídíte mezi sebou.“

„Se mnou sedět nebude,“ tvrdila jsem.

„Proč?“ zajímalo ředitelku.

„Ne proto, že je barevná, ale proto, že je blbá. Klidně si sednu s někým jiným. S ní už nikdy.“

„Dobrá,“ souhlasila ředitelka nerada. „Kdo si přeseďne k Radce?“

Rozhostilo se ticho. Trapné a ponižující. Nezvedla se jediná ruka! Hanka z první lavice se na mě výsměšně ušklíbala.

„Nikdo?“ podivila se šerifka. „A s Perrézovou?“

Tentýž výsledek. Zrudla jsem. Holky ve třídě mě snad staví na stejnou úroveň jako Samantu!

„Strachová si přeseďne do lavice za Hankou a Perrézová zůstane v téhle,“ napadlo ředitelku.

„Já se Strachovou neseďm. S kýmkoliv, jen ne s ní a Perrézovou,“ vzepřela se jí Hanka.

V tu chvíli jsem ji nenáviděla! Oplatila mi stejný trapas, do něhož jsem ji přivedla při Samantině příchodu na naši školu.

Ředitelka nechtěla rozpitvávat podrobnosti a tahat rozumy ze své dcery, raději navrhla Jitce, jejíž bývalá sousedka v lavici a kamarádka Eva se v naší třídě už jaksí nevyskytuje, aby si sedla ke mně.

„Nezlobte se, paní ředitelko,“ sklopila Jitka oči. „Já se Strachovou taky sedět nechci.“

Tušila jsem, že neodpoví jinak. „Proč?“ nechápala naše představená.

„Radka je...,“ Jitka se nadechla. „Zrádce.“

Ředitelka rozhodila ruce. „Pochopte, dámy, jste ve škole, kde je vás po třiceti ve třídách. Nemůžete mít každá svou vlastní lavici!“

„Já ji mít budu!“ prohlásila jsem pevně, abych celé třídě ukázala, kdo jsem a jak jsem silná.

Ředitelka mi ještě chvíli vyhrožovala, avšak nakonec kapitulovala a osiřelé holky, jejichž sousedky onemocněly, posadila dočasně k sobě, čímž vyšetřila prázdnou lavici pro Samantu. Tím zavedla nové praktiky. Samanta se stala jakýmsi putovním maskotem, jenž se stěhoval různě po třídě. Díky sychravému počasí se vždy volná lavice po nejrušnějších přesunech našla.

Ke mně si však nikdy žádná spolužačka nesesdla. Měly mi za zlé, že mou vinou Eva prolítla z matiky, a nemohly mi to odpustit.

Kačeny. Moje vina to nebyla!

Eva je pitomá, ne já.

A já nikoho nepotřebuju! (s. 181)

Problém šikany a násilí nacházíme i v knize Věry Řeháčkové On na mě asi bere (2004, s. 56 – 57):

Alan se nad Iviným zraněním nepozastavil. Tváří se stylem – já nic, já muzikant. Dva dny si nás nevšímal. Třetí den nadrzo přišel opět k naší lavici.

„Máš prachy?“ vybafl. „Cáluje každý, kdo se zapsal. Jednou měsíčně. To je novinka a platí pro všechny,“ houkl, aby ho vzali na vědomí i ostatní.

Vytáhla jsem z kapsy zmuchlanou bankovku. Moje počínání je možná odsouzeníhodné, ovšem já nejsem hrdinka, ani si na ni nedovedu hrát.

„Dobrý, Hanousková,“ řekl.

S lítostí jsem sledovala, jak peníze mizí v jeho kapsa. Pro mě znamená jediná bankovka dvě hodiny cvičení. Od Ivy dostal Alan též svůj podíl. Snad nám dá pokoj.

Jak již bylo řečeno, učitel ztrácí v období dospívání své privilegované postavení u žáků. Stejně tomu tak je i u rodičů. Dospívající se snaží o samostatnost, nechtějí být řízeni a manipulováni. Dochází u nich k procesu odpoutání od rodiny. Pubescenti chtějí prohlubovat a zdůrazňovat svou samostatnost a vyhledávají nové vztahy, které se stanou základem jejich nového zázemí. (Vágnerová, 2005, s. 357) „Rodiče představují pro adolescenta model určitého způsobu života v dospělosti, který by je měl čekat v budoucnosti, resp. je jednou z možností.“

Rozdílnosti nacházíme mezi vztahy v rodině. Různé jsou vztahy mezi otci a dospívajícími a mezi matkami a dospívajícími. Otec si drží větší odstup, kdežto matky jednají velmi emotivně, žádají a prosí. „V přístupu rodičů různého pohlaví se projevuje genderově typický způsob jednání, ale ovlivňuje jej zřejmě i jejich postavení v rodině a kvalita vztahu s pubertálními potomky.“ (Vágnerová, s. 353-354). Rozdílný vztah mezi rodiči a pubescenty je vázán i k pohlaví pubescenta. Matky s dcerami mají různorodé vztahy, obvykle je mezi nimi silné pouto, avšak v období dospívání může být toto pouto nabouráno vzájemnou rivalitou. K chlapcům jsou matky mnohem tolerantnější. Chlapec v období dospívání pociťuje potřebu odpoutání. Tato potřeba je dána hledáním potvrzení své mužské identity a k matce se chová tak, aby jí ublížil a odpudil. Tato fáze odpoutávání a odpuzování trvá určitou dobu, po níž se chlapec uklidní a stabilizuje svůj vztah s matkou.

Otcové mají povětšinou autoritářské postavení v rodině. Jsou celkově odměřenější nežli matky a jejich vztah s dcerami není tak výrazný jako vztah dívky s matkou. Otec je určitým vzorem pro syna, avšak i ve vztahu otce a syna dochází k potřebě osamostatnění, která je doprovázena odpoutáním se od společnosti otce. (Vágnerová, 2005).

Rodiče si přejí pro své potomky to nejlepší. Snaží se je chránit, vést je, rozhodovat za ně. Chtějí je připravit na budoucí život, který je čeká. Pubescenti stejně jako ve vztahu k učiteli chtějí být ve vztahu s rodiči

partnery, přejí si prosazovat své názory, vést rovnoprávnou diskuzi. Ve vztazích jsou patrné i generační rozdíly, které mohou být nepříjemnou překážkou ve vztazích v rodině. Jak uvádí Leichmeier a Krejčířová (2006, s. 165) „Převratné technické, vědecké i společenské změny s sebou přinášejí stále častější rozdíly v názorech, v hodnotách a v postojích generací, které vyrůstaly za zcela jiných podmínek a těžily z jiných zkušeností. Starší generace má tendenci ulpívat na dřívějších hodnotách, jež se pro ni staly jedinečně platným měřítkem, nová generace se sbírá vlastní zkušenosti a odmítá jejich normy jako překážku v pokroku. Přitom však na druhé straně došlo ve druhé polovině minulého století ke sblížení vzájemného přístupu generací uvolněním patriarchální struktury rodiny a rozbitím autoritativního principu ve výchově. Odmítá se „generační konflikt“ jako nutný a ukazuje se na to, že více záleží na porozumění, toleranci a názorové pružnosti.“

Tyto i jiné základní prvky je možné najít v dívčích románech, kde jsou rodiče častou překážkou, jelikož svým potomkům nerozumí, nechápou, co je in a co je out. Neustále se chtějí míchat do života hlavním hrdinům, kteří jsou podle svého názoru dospělí a vědí sami, co je pro ně nejlepší.

V dívčích románech se nejčastěji setkáme s konfliktem dospívajícího a jeho rodiče. Pubescent nechce a nedokáže pochopit názory rodičů, jejich postoje a záměry. Příklady rozdílnosti pohledu generací najdeme například v díle L. Lanczové *Kde končí svět* (2000, s. 6):

Její pozornost se zaměří na mne. „Nezbláznila ses? Chceš jít do školy zmalovaná jak plakát??“

„Ne,“ zazubím se na ni, spokojená se svým výtvozem. Oko je stále na svém místě a linka jak podle pravítka! „Pouze nalíčená, mami. To je dost velký rozdíl.“

„Stačí, že hřešíš řasenkou a pudry a parfémy, nemůžeš...“

„Jsem dospělá,“ připomenu, čím se dnešní den liší.

„Dospělá budeš až v osmnácti. Dokud chodíš do školy, musíš poslouchat, ať se ti to líbí, nebo ne.“

„Nelíbí,“ odpoví za mě brácha hrabající se z poschod'ovky.

...

Internet mi nemá kdo zakázat krom bráchy, z kterého si dělám asi tolik co z Berušky. Mamka běhá kdesi po zákaznících a táta odešel na noční. Pak je doma ještě děda, který vejde do našeho pokoje s rozevřenými novinami chvíli poté, co napíšu heslo uživatele a klepnu na ikonu Připojení.

K mému překvapení se ukáže, že děda skutečně přišel kvůli počítači, avšak ne mi ho zakázat, nýbrž mě varovat!!!

„Tady píšou,“ zamává novinami, „že počítače mají víry.“

„Já vím,“ pokrčím rameny. „A co s tím?“

„Je to pěkně nebezpečný, takováhle hračka. Pořád jsem říkal, že vám nemají takový krámy kupovat,“ hudrá. „Ještě něco chytete! Až onemocníte, bude pozdě litovat.“

Ohromeně vyprsknu. „Ale dědo! Vir může chytit počítač, ne my. To se na člověka nepřenáší.“

„Jakpak že ne? Tady se podívej!“ zašermuje novinami.

Jakmile spatřím obrázek, kterými karikaturista dokreslil pointu, zkroutím se smíchy!! Z kresleného monitoru vylézá totiž jakási příšera s velkými ostrými zuby a sápe se po človíčkovi, který se krčí u klávesnice! (s. 97.)

Nesouznění v rodinném vztahu zažívá i hlavní hrdina románu Petry Lázničkové *Hra o Milana* (2006, s. 8):

Asi jako každý otec by i Zbyněk Král rád viděl u svého potomka alespoň trochu zájmu pro svou profesi. Celou cestu do Prahy si rovnal v hlavě, co všechno bude Milanovi vyprávět. O nákladním autě, které jim uvízlo v bahně, o malém převráceném buldozeru, o zlomené noze mladého Pivoňky... Zůstala mu jediná obava – zda se syn o jeho vyprávění bude vůbec zajímat.

Byly doby, kdy Milan skutečně rád sedával v kuchyni u stolu a zatímco on do sebe ládoval páteční večeri, naslouchal jeho vyprávění ze stavbařského života. Jenže to už dávno nebylo pravidlem...Zbyněk vlastně ani přesně nevěděl, proč se jejich vztah začal měnit, kdy nastal ten zásadní zlom. Uvědomil si to až ve chvíli, kdy to bylo tak zjevné, že si už prostě nešlo nevšimnout. Měl neodvratný pocit, že synovi doma překáží.

Sourozenci jsou součástí rodinného společenství, od kterého se dospívající snaží osamostatnit. Přestože jsou příslušníky stejné generace, není pravidlem, že sdílejí stejné názory a postoje. Změny vztahů mezi sourozenci jsou dány na základě příslušnosti k pohlaví a věku. Stejně jako se mění vztahy k rodičům, proměňují se vzájemné vztahy mezi sourozenci. Vztah k sourozenci je často závislý na věku. Jak uvádí M. Vágnerová (2005) Starší sourozenec bývá často považován za vzor a dospívající se s ním chce identifikovat. Avšak tendence může být i opačná tzv. deidentifikace, která nastává hlavně tehdy, jeli starší sourozenec úspěšný a rodinou preferovaný.

Vztah k mladším sourozencům je spíše nepřátelský, omezující. Jestliže je mezi sourozenci malý věkový rozdíl, mohou společně utvořit partnerství a pomáhat si v osamostatňování.

V dívčích románech se nejčastěji setkáváme s tím, že hlavní hrdinové/hrdinky mají staršího sourozence, se kterým si nerozumí, jelikož je nepřijímá, jakožto sobě rovné. Druhou situací je mladší sourozenec, kterému je vyčítána volnější výchova a s ní spojená svoboda, kterou starší sourozenec neměl. Řešení sourozeneckých sporů nacházíme v díle Lenky Lanczové Kde končí svět (2000, s. 29-30.):

Do pokoje nečekaně vejde táta, nese Adamovi spravenou hokejku na florbal, kterou náš umělec dokázal zlomit. Můj posed před zrcadlem ho rozčílí. „Tomu říkáš uklízení?“

„Vždyť tu nemám bordel,“ namítnu.

„Ne?!“ táta vypění. „A co je tohle?! Všude haldy papírů, knížek, hadrů, cédéček...To je ti málo?“

„To sice nepořádek je,“ připustím, „ale ne můj.“

„No já ho teprve neudělal!“ pospíší si honem brácha.

„A kdo asi?“ ušklíbnu se. „On všechno vytáhne a neuklidí. Kničky a časopisy a tak. Podívej se na pitomý hokejový kartičky, jsou všude! Nebo ty tvoje zápisky z Teletextu, jak si denně píšeš výsledky zápasů! To je moje, jo?“

„To jsou dvě věci,“ namítne.

„Ty čekáš hosty,“ rozhodne táta. „Tak si tu uklid'. Nech těch řečí, popadni vysavač, prachovku, a jedu.“

„Luxovala jsem v neděli! Na řadě je Adam!“

„Já žádnou oslavu nechystám,“ odtuší ten lenoch.

„A já zase nebudu dělat nic za nikoho jiného,“ odseknu.

„To by mohla říct máma taky,“ upozorní mě táta.

*„Pěkná nespravedlnost!“ Zpupně nakopnu pyramidu knížek, na jejímž vrcholku trůní asi deset hokejových kartiček, které se rozlínou po pokoji.
„Za bráchu neuklízím!“*

„Poslyš,“ vypění otec. „Uvědom si, že by se ti mamka taky mohla na oslavu vykašlat a bylo by!“

„No prosím,!“ vylítne mi z pusy. „Klidně! Však já žádnou oslavu mít nemusím! Nikdo se vás neprosí!“

„Jak chceš,“ odtuší otec suše. „Tím líp. Dort sníme ke kafi a basta, mamka si ušetří plno práce s chlebičkama.“

Po jeho odchodu sebou vztekle hodím na válečku.

„Jsi dobrá blběna, sestřičko,“ zapitvoří se na mě Adam.

„A ty hnusnej kretén!“ zaječím, v hlase pláč. „Zkazils mi narozeniny, debile!“

Otázka vzhledu pevně souvisí se společností. Společnost nám předurčuje, ukazuje určité modely, jak bychom měli vypadat. Jednotlivec si v období dospívání utváří nový pohled na sebe sama, snaží dojít k hlubšímu sebepoznání.

V dětství jsou si chlapci a dívky velmi podobní, což se začíná nejvýrazněji měnit v období dospívání (viz Vývoj dospívajícího jedince). Pro dívky je důležitý zevnějšek, to jak vypadají, chlapci na druhou stranu chtějí být silní a je pro ně důležitá funkčnost jejich těla. U chlapců a dívek dochází k různým projevům sebepojetí, což je ovlivněno nejen dospíváním, ale i sociokulturními tlaky a očekáváními.

„Nejsilnějším zprostředkovatelem módních trendů jsou masmédia, především televize a časopisy, určené převážně ženám, jichž vychází v současnosti obrovské množství. Spolu s módou předávají média informace o ženském a mužském ideálu krásy. Tento vzor nezůstává na teoretické rovině – pro většinu žen a pro stále rostoucí procento mužů se stává osobní výzvou.

Na věci nic nemění ani fakt, že ve skutečnosti není pro všechny dosažitelný.“ (Janošová, 2008, s. 213)

Tlak společnosti a předkládání ideálů krásy, ke kterým řadíme vyhublé modelky, má za následek, že se dospívající dívky chtějí podobat oné krásce z titulní strany časopisu. Zprvu zvyšují svou pohybovou aktivitu a snaží se omezit příjem potravy, aby dosáhly požadovaných měr. Volba různých diet v kombinaci s neustálou nespokojeností se svým vzhledem vede k drastičtějším dietám, což může mít za následek vznik poruchy příjmu potravy, a to mentální anorexie a bulimie.

Dospívající jedinec musí přijmout své nově se vyvíjející tělo. U dívek jsou fyzické projevy dospívání mnohem patrnější nežli u chlapců. Velmi často sledují své tělo a porovnávají ho se vzory, které jim předkládají média. V románech se často setkáváme se sebereflexivními vstupy hlavních hrdinek, které komentují a sledují svou postavu. Jako je tomu například v díle L. Lanczové *Kde končí svět* (2000, s. 6-7):

Se snídání se nezdržuji, nesnídám už pár let. Na mé postavě to vidět není, blbeček narážel na skutečnost, že zrovna vychrtlá nejsem. Děda říká oplácaná, dost hnusné slovo, brr... Nejsem tlustá, to určitě ne, ale spokojená sama se sebou také ne, přála bych si být štíhlejší, protože v módě jsou průsvitné holky, čím slabší, tím víc jsou in...

Vybalí tyčinku a změří si moje lacle. „Pěkný kalhoty.“ Nechám se nachytat: „Díky.“

„Akorát že ti nesluší. Máš v nich děsně velkej zadek.“

Nejradši bych jí omlátila krabičku MERCI o hlavu, ale tím bych jen dala najevo, jak se mě její slova dotkla.

„No a co já?“ volá za mnou Adam, kterého jsem ignorovala.

„Ty si trhni,“ zavrčím vztekle, hodím zbytek čokolád do svého batůžku a pokořena do hloubi duše vyjdu ze třídy a zamířím na WC. Mám štěstí, krom dvou šestaček se u umyvadel nikdo nemotá, dám si tu práci, abych si vylezla na odpadkový koš a podívala se na své pozadí v zrcadle. Hm... Doma se mi to nezdálo, ale teď, když to Adriana řekla, vypadá, jakoby můj zadek narůstal a bobtnal a byl čím dál větší a větší...

Veškerá radost ze super lacláčů je tatam. Adriana má pravdu. (str. 10-11.)

Dále stejné prvky nalezneme v románu Lenky Lanczové *Podej mi ruku* Radko (2000, s. 93 – 94):

Velice dobře jsem si totiž uvědomovala, že jsem doopravdy krásná a přitažlivá. Tady ve Španělsku se moje sebevědomí značně zvýšilo! Pláže i ulice města plné mladých kluků...

Seděla jsem v jídelně s ještě mokkými vlasy sčesanými dozadu, vědoma si svých půvabů víc než kdy jindy. Vždycky jsem o sobě měla vysoké mínění, podle Pavla zbytečně velké, a teď se ještě zvětšilo a upevnilo.

V díle Věry Řeháčkové *Lenko, nebud' marnivá* (2001, s. 5 – 6):

Těší mě, že na mě kluci letí. Víím, že jsem hezká. Proč bych si měla hrát na skromnou a při každém komplimentu se červenat jako třeba spolužačka Jelínková, to teda nevím. Od mala mi rodiče i příbuzní předhazují, že jsem se narodila jako pohledná holčička. Asi na tom něco pravdy bude. Kam jsem přišla, tam mě obdivovali. Vždycky mi ty sladké kecy dělaly moc fajn. Líbím se sama sobě, naši si na mně dali opravdu záležet.

V románu Sandry Lanczové *Kluky neřeším* (2007, s. 15):

Nejsem šeredná. Ani nejsem nějak extra tlustá, lidi se za mnou neotáčejí, ani mě v duchu nelitují. Můj drahý otčím Honza o mně říká, že mám plný tvary a že jsem kus ženský. Nechci být kus ženský. Mám velké zadek, silný stehna, prsa takový, že vybrat vhodnou podprsenku, která by mi padla, je skoro zázrak, a ramena jako Rambo. Krev a mlíko. V době baroka bych jistě byla obdivovaným objektem a chlapi by kolem mě jen lítali, ale ne v týhle pitomý době, kdy je in mít vidět co nejvíc kostí. Navíc mám totálně pitomý vlasy. Dlouhý a kudrnatý. Nemůžu je ani nosit rozpuštěný, jinak by se mi zacuchaly, udělaly by se na nich dredy a matka by mě zabila. A kdybych se je pokusila rozčesat, vypadala bych zase jako ovce. Takže je nosím pořád svázaný ve dva silný a neustále překážející copy. Takže i v tomhle jsem docela out.

Problémy s nepřijmutím svého těla mohou vést k zdravotním komplikacím a onemocněním, jako je například bulimie, anorexie. Toto téma

je hlavní v románu Ivony Březinové Holky na vodítku – jmenují se Martina (2003, s. 6 – 7):

„Martino, svačina!“

Ježíši už zase. Sotva se člověk pustí do nějaký práce, tak ... To je děsný, jak se tady s tím jídlem pořád naotravujou. S jídlem a pak s vážením. Nenávidím váhy. A nenávidím jídlo. Kdybych mohla, tak... Lepší je nejíst vůbec než málo.

„Tak dělej, dneska je třešňovej koláč,“ křičí z chodby Alice, holka s legračně dvojbarevným a neuspořádaným účesem na hlavě.

...

Martina si představila, jak si ten koláč rve do pusy, jak se jí břicho nafukuje novými a novými nekonečně velkými sousty, a zvedl se jí žaludek. S rukama přitisknutýma na ústa se chystala vyběhnout zpátky na chodbu.

„Kampak, kampak?“ ozval se za ní skřípavě přísný hlas sestry Vlasákové, což byla každopádně nejhorší varianta.

(s. 70-71)

„Tak jo. Začnem držet dietu,“ řekla jsi, když sis týden po návratu z nemocnice uvědomila, že už zase nabíráš. „Jasně, mami,“ nadchla jsem se pro společné hubnutí. Připadalo mi, že jsem ti nikdy nebyla blíž. Máma a její malá holčička. „Budem tým, mami, vid’ že jo?“ Narýsovaly jsme si tabulky pro kalorické hodnoty jednotlivých jídel a vydaly se hladové, ale plné předsevzetí na nákup nízkonoenergetických potravin.

„Začnem až zítra, „ rozhodla jsi a do košíku plného zeleniny jsi přihodila velkou tabulku oříškové čokolády. „No co? Je zlevněná. To by byl hřích ji tu nechat. A tyhle oplatky taky, podívej, jsou skoro za polovinu. Asi jim dochází záruční doba. Vem ještě jedny.“

„ale mami...“

„Co, ale mami. Jen se, holka, uč hospodařit. Když je někde sleva, tak toho koukej využít.“

„Mlč. Já vím, co jsme chtěly. Nemusíš mi to připomínat. Začnem zítra.“

...

K večeři jsme měly rohlíky s paštikou a tys v mrazáku objevila nanukáč. Snědly jsme ho na posezení.

„To jsme to vyvedly, co?“ ozvala jsem se nespokojeně. Tlačilo mě břicho a černé svědomí.

„Smiř se s tím, holka,“ zahuhlala. „Ty taky nikdy v životě ničeho nedosáhneš. Taky budeš vždycky jenom tlustá bečka, kterou nikdo nebude chtít.“

„A bude, abys věděla!“ vykřikla jsem. „A bude, a bude, a bude!“

...

Nebudu tlustá! Nebudu bečka! Nebudu jako ty!

Osvobozující nádech mi vrátil hlas a umožnil mi všechno to na tebe vykřičet.

„Ty jsi nikdy v životě nic nedokázala, ale já to dokážu! Když nic jiného, tak budu hubená, uvidíš!“

(s. 87-88)

Mám strach, mami. Už jednou se mi podařilo zdejší večírek úplně zkazit. Stoly byly plný jídla a já jsem si ho rvala do pusy jako zvíře. Tak, vestoje. Pak i v chůzi okolo stolů. Všechno jsem tehdy svýma rukama rozhrabala. Vůbec mě nedokázali zastavit. Bylo mi zle a já jedla a jedla. A oni jen zírali. Zničila jsem dort, chlebíčky, zákusky... Celou oslavu jsem zničila. A pak jsem půl hodiny všechny ty dobroty dávila do záchodový mísy.

Mezi další témata, která dospívající zajímají patří téma kriminality a s ní spojené téma drog, které najdeme např. v dílech I. Březinové Holky na vodítku-jmenují se Alice, v díle L. Lanczové Oranžové blues (1997), dále v díle Vladimíry Málkové - Skok do propasti (2002) aj. Další téma, které dospívající zajímá je téma přechodu do nového prostředí. Toto téma nacházíme např. v knize Sóló pro Kristýnu (L. Lanczová, 2000), dále v knize Zuzany Franckové Příští láska bude šťastnější (1998), či v díle Ivony Březinové Panenka z Ebenového dřeva (1997). Mezi témata, o která se dospívající zajímají patří i zdravotní potíže a smrt blízké osoby. Toto téma nacházíme například v knize Hořká chuť lásky (L. Lanczová, 2001), Hra o Milana (P. Lázníčková, 2006) aj.

Jak je již patrné z předcházejících ukázek, problémová témata jsou v dívčích románech navzájem propojena a doplňují se.

6. Cíle a hypotézy praktické části

Cílem praktické části této diplomové práce je zjistit možnosti využití prózy s dívčí hrdinkou ve výchovně-vzdělávacím procesu a její psychologický přínos v období dospívání. V rámci praktické části se pokusíme zjistit názory učitelů 2. stupně základní školy na dívčí román a jeho využití v hodinách. Půjde především o porovnání názorů jednotlivých učitelů na vhodnost práce s dívčím románem na druhém stupni základní školy. Dále se v praktické části diplomové práce budeme zabývat analýzou učitelského povědomí o problematice dívčích románů a způsobu práce s nimi. V neposlední řadě se zaměříme na zjišťování povědomí o dívčím románu mezi žáky druhého stupně základní školy. Půjde především o porovnání přístupu dětí k dělení literatury na dívčí a chlapeckou a zmapování využívání uvedené literatury v hodinách, které žáci navštěvují.

Na základě teoretických poznatků o dívčím románu a psychologickém vývoji dospívajícího jedince byly stanoveny následující hypotézy:

1. Téma dívčích románů je atraktivnější pro dospívající dívky více než pro dospívající chlapce.
2. Více než 60% učitelů považuje dívčí román za jeden z prostředků výuky, který umožňuje posilování klíčových kompetencí.
3. S dívčí literaturou je nejčastěji pracováno při dosahování vzdělávacích cílů v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.
4. Podle 60% dotazovaných dětí je využití dívčího románu ve výuce vhodné.

Dalším dílčím cílem praktické části bude vytvořit projekt pro druhý stupeň základní školy, jehož tématem bude právě jeden z dívčích románů a u něhož dojde k propojování jednotlivých vzdělávacích oblastí. Tento projekt má ukázat možnost práce s dívčí literaturou i v rámci jiné vzdělávací oblasti než v oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Projekt byl vytvořen tak, aby bylo dokázáno, že využití dívčí literatury je možné nejen při práci s dívčí

částí třídy, ale i při práci s chlapci. Velké množství učitelů v této době hledá nové přístupy, prostředky a metody, kterými by mohli oživit vyučování ve své třídě, a proto si myslím, že vytvořený projekt může ukázat učitelům, že s dívčím románem je vhodné pracovat v dospívajícím věku napříč vzdělávacími oblastmi.

Posledním cílem diplomové práce je přiblížit problematiku práce s dívčím románem na základních školách z pohledu pracovníka veřejné knihovny.

7. Metody a organizace

V praktické části diplomové práce byla použita výzkumná metoda dotazníkového šetření. Při sestavování dotazníku bylo dbáno na systematickosti a kontrolovatelnosti. Dotazníky byly zaměřeny na zajišťování povědomí o dívčím románu a jeho začlenění do vyučovacího procesu na druhém stupni základní školy.

Vzhledem k věku zkoumaných respondentů bylo možno použít právě metodu dotazování – dotazník, jelikož i zkoumané děti již ovládají čtení i psaní v přijatelné formě. V tomto případě šlo o hromadné shromažďování dat (informací) pomocí písemně zadávaných otázek (položek dotazování). Otázky kladené dětem i učitelům v dotaznících byly rozvrženy do dvou kategorií. V první kategorii byly zjišťovány identifikační údaje (dotazníky byly zadávány jako anonymní) a druhá část byla zaměřena na zjišťování postoje dotazovaných k dívčí literatuře, způsobu využití dívčího románu ve výuce a v rozvoji dospívajícího člověka. Některé z otázek směřovaly k mapování názorů na dělení literatury na dívčí a chlapeckou a na čtenářské povědomí o dívčí literatuře.

Dotazník byl zadáván všem zkoumaným žákům za stejných podmínek a děti byly upozorněny na to, že by měly odpovědět na každou otázku. Čas k vyplňování nebyl vymezen. Všechny děti odevzdaly dotazník poté, co jej vyplnily. Dotazník pro žáky obsahoval 12 položek dotazování (viz příloha A).

Učitelům byly dotazníky (viz příloha B) rozdány po dohodě s vedením škol a na jejich vyplnění byl poskytnut čas v délce jednoho týdne.

Před vyplňováním dotazníku byly všem dětským respondentům zadány jednotné pokyny pro vyplňování. „Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde nějaké dobré nebo špatné odpovědi. Každou větu v dotazníku si správně přečtete. Když se spletete, nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtnete křížkem tu odpověď, kterou chcete opravit a zakroužkujete to, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.“ (Mareš, 1991)

V dotaznících pro děti i pro pedagogy byly voleny otázky uzavřené s předdefinovanými možnostmi odpovědí, otázky otevřené, polouzavřené

a výčtové. U dotazníku pro pedagogy bylo složení otázek následující: otázka jedna a dva jsou otázky uzavřené a otázka číslo tři je otevřená. Další část dotazníku je složena z otázek uzavřených, pouze otázky 8, 14, 15 jsou polouzavřené. U dotazníků pro žáky bylo toto složení: první část se skládá z otázek jedna až dvě a obě otázky jsou uzavřené. V druhé části se v převážné většině jedná o otázky výčtové, pouze otázky 5 a 12 jsou otevřené.

Všechny dotazníky měly unifikovanou administraci (zadávání) a byly vybaveny hlavičkou, která obsahovala faktografické údaje, motivaci a instrukce a pokyny k vyplnění.

Další částí diplomové práce je vytvoření projektu, který má sloužit jako materiál pro učitele druhého stupně základní školy a má být využit jako ukázka zapojování prózy s dívčí hrdinkou do výuky pro učitele všech výukových oblastí, nejen oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

V poslední části projektu se věnujeme spolupráci školy s knihovnami. Této problematice se budeme věnovat v rámci strukturovaného rozhovoru s pracovníci veřejné knihovny, která se podílí na přípravách besed a projektů s žáky druhého stupně základní školy.

Metody, o kterých existují záznamy, sloužící jako základ, z něhož vycházejí závěry celého výzkumu, jsou metody dotazování – dotazník a rozhovor.

7.1 Charakteristika vzorku respondentů

K práci na praktické části diplomové práce byly vybrány dvě skupiny respondentů. Důvodem pro výběr těchto skupiny byl cíl a téma diplomové práce. Dívčí literatura obecně je určena čtenářům prepubescentního a pubescentního věku, což odpovídá věkové skupině 11 – 16 let. Jedinci v tomto věku navštěvují nejčastěji druhý stupeň základní školy nebo víceleté gymnázium. Pro výzkum tedy byly kontaktovány tři středočeské základní školy a jedno gymnázium. Bohužel ředitel gymnázia nebyl výzkumu nakloněn a tak je výzkum praktické části diplomové práce zaměřen pouze na žáky a učitele ze základních škol. Ani jedna z těchto škol oficiálně neuplatňuje

prvky alternativní pedagogiky. Výuka v těchto školách probíhá podle školních vzdělávacích programů.

První školou, která byla zařazena do výzkumu, je ZŠ v Českém Brodě. Jedná se o základní školu, která od roku 1996 realizuje vzdělávací program s rozšířenou výukou cizích jazyků. Dotazníkové šetření bylo dále provedeno na dvou základních školách, které se nacházejí v Lysé nad Labem. První z těchto škol je škola se zaměřením na integraci a druhá je školou běžného typu.

Výzkum a příslušná pozorování probíhala v září roku 2011.

Celkem bylo osloveno 446 studentů druhého stupně základních škol (viz tabulka č. 1) a 43 vyučujících na těchto základních školách. (viz tabulka č. 2). Díky neúnavnosti a velkému množství času, který byl administraci a distribuci dotazníků věnován, byla návratnost 100%. V konečném výsledku bylo ze 446 rozdaných dotazníků pro studenty možno k výzkumu využít pouze 384 dotazníků. Zbýlých 62 dotazníků nebylo možno využít z následujících důvodů: odevzdání prázdného dotazníku, chybějící údaje, které byly pro využití dotazníku klíčové (věk, pohlaví), a zničení dotazníku.

Ze 43 rozdaných dotazníků, které byly určeny vyučujícím, bylo navraceno 100% dotazníků. Po jejich podrobném prozkoumání bylo využito všech 43 dotazníků, jejichž výsledky posloužily pro analýzu využití dívčí literatury ve výchovně - vzdělávacím procesu.

Tabulka č . 1 Počet dětských respondentů

	celkem	chlapců	dívek
1. základní škola	29% (127)	27% (63)	29%(64)
2. základní škola	30% (135)	34% (78)	26% (57)
3. základní škola	27% (122)	19% (43)	36% (79)
dotazníky nepoužitelné pro výzkum	14% (62)	20% (45)	8% (17)
celkem dotázaných	446	229	217

Tabulka č. 2 Počet dotázaných učitelů

	celkem	mužů	žen
1. základní škola	33% (14)	37,5% (3)	31% (11)
2. základní škola	39% (17)	25% (2)	43% (15)
3. základní škola	28% (12)	37,5% (3)	26% (9)
celkem dotázaných	43	8	35

8. Zpracování výzkumného materiálu

8.1 Analýza dotazníkového šetření – žáci

1. Pohlaví:

- dívka
- chlapec

2. Věk:

- 11-12 let
- 13-14 let
- 15-16 let

Tabulka č. 3 Věkové rozmezí dětských respondentů

žáci	11 – 12 let	13 – 14 let	15 – 16 let
dívky	53% (63)	55% (104)	43% (33)
chlapci	47% (56)	45% (84)	57% (44)
celkem	119	188	77

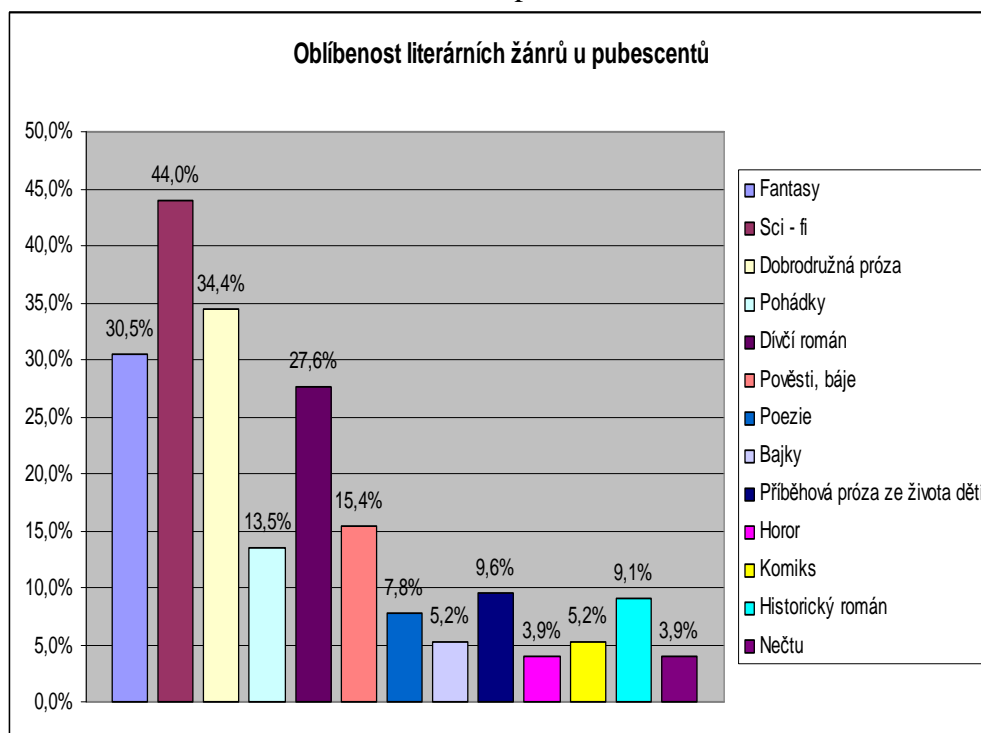
Na vyplňování dotazníků se podílelo celkem 384 respondentů z druhého stupně základních škol. Rozdělení žáků podle pohlaví a věkových skupin je vyznačeno v tabulce č. 3.

Nejpočetnější skupinu tvořili respondenti druhé věkové skupiny (13 – 14 let), kterých bylo celkem 188. V této skupině bylo 55% (104) dívek a 45% (84) chlapců. Druhou nejpočetnější skupinou byla první věková skupina (11 – 12 let), kterou tvořilo celkem 119 respondentů. Ze 119 respondentů bylo 47% (56) chlapců a 53% (63) dívek. Třetí skupinu tvořila poslední věková skupina (15 – 16 let), kde bylo 77 respondentů. Ze 77 respondentů bylo 57% (44) chlapců a 43% (33) dívek.

3. Jaké literární žánry patří k tvým oblíbeným?

- fantasy
- sci-fi
- dobrodružná próza
- pohádky
- dívčí román
- pověsti, báje
- poezie
- bajky
- příběhová próza ze života dětí
- jiné (*vypiš*).....
- nečtu

Graf č. 1 Oblíbenost literárních žánrů u pubescentů



Otázka umožňovala zvolit více možných odpovědí, z tohoto důvodu konečný součet není 100%.

Pořadí literárních žánrů podle klesajícího zájmu odpovídá požadavkům, které věková skupina respondentů preferuje. Z celkem 384 dotázaných pouze 3,9% (15 respondentů) uvedlo, že nečte, zbylí uvedli žánry, které preferují a čtou. K nejoblíbenějším žánrům patří sci-fi (44%), dobrodružná próza (34,4%), fantasy (30,5%) a dívčí román (27,6%). Klesající

zájem o daný žánr byl u obou skupin (dívek a chlapců) velmi podobný, s jednou výjimkou, kterou tvořil dívčí román.

U chlapců šlo o následující pořadí literárních žánrů (od nejvyššího zájmu po nejnižší): sci-fi, dobrodružná próza, fantasy, pověsti a báje, pohádky, poezie, komiks, historický román, bajky, horor, příběhová próza ze života dětí a v poslední řadě dívčí román, pro který se vyslovil pouze jeden chlapec. U dívek jsme zjistili toto pořadí literárních žánrů: dívčí román, fantasy, dobrodružná próza, sci-fi, pohádky, příběhová próza ze života dětí, pověsti a báje, historický román, poezie, bajky, horor a komiks. Obě skupiny se v uvedených pořadích lišily hlavně tím, že dívčí román, který se u dívek nachází na prvním místě v pořadí, klesl u chlapců na poslední místo. Dalším rozdílným rysem v obou skupinách bylo postavení příběhové prózy ze života dětí a pohádek. Pro příběhovou prózu ze života dětí se vyslovilo 29 dívek, což je 78,4% z 37 respondentů a pouze 8 chlapců, což je 21,6%. Pro pohádky se vyslovilo 36 dívek, což je 69,2% a pouze 16 chlapců, což je 30,8% ze 42 respondentů.

Když však blíže analyzujeme strukturaci zájmových preferencí z hlediska věkových skupin, zjistíme další částečné rozdíly mezi oběma zkoumanými skupinami respondentů.

4. Má podle tvého názoru smysl rozdělovat literaturu na dívčí a chlapeckou?

- ☐ ano
- ☐ ne *(přejdi na otázku číslo 6)*
- ☐ nevím *(přejdi na otázku číslo 6)*

5. Jaký smysl má rozdělení literatury na dívčí a chlapeckou? (vypiš)

Graf č. 2 Rozdělení literatury pro dívky a chlapce z pohledu žáků



Další položkou dotazníkového šetření, kterou jsme zkoumali, je důležitost rozdělení literatury na dívčí a chlapeckou. Souhlasně se k rozdělení vyjádřilo 41% (156) respondentů, 32% (124) respondentů odpovědělo, že neví a 27% (104) s rozdělením nesouhlasí. Ze 156 respondentů, kteří přikládají důležitost rozdělení literatury na dívčí a chlapeckou bylo 59% (92) dívek a 41% (64) chlapců. U odpovědi nevím bylo ze 124 respondentů 53% (66) dívek a 47% (58) chlapců. Ze 104 respondentů, kteří se vyjádřili pro nerozdělení literatury na dívčí a chlapeckou bylo 40% (42) dívek a 60% (62) chlapců. Je patrné, že dívky vyjádřily vyšší důležitost rozdělení literatury.

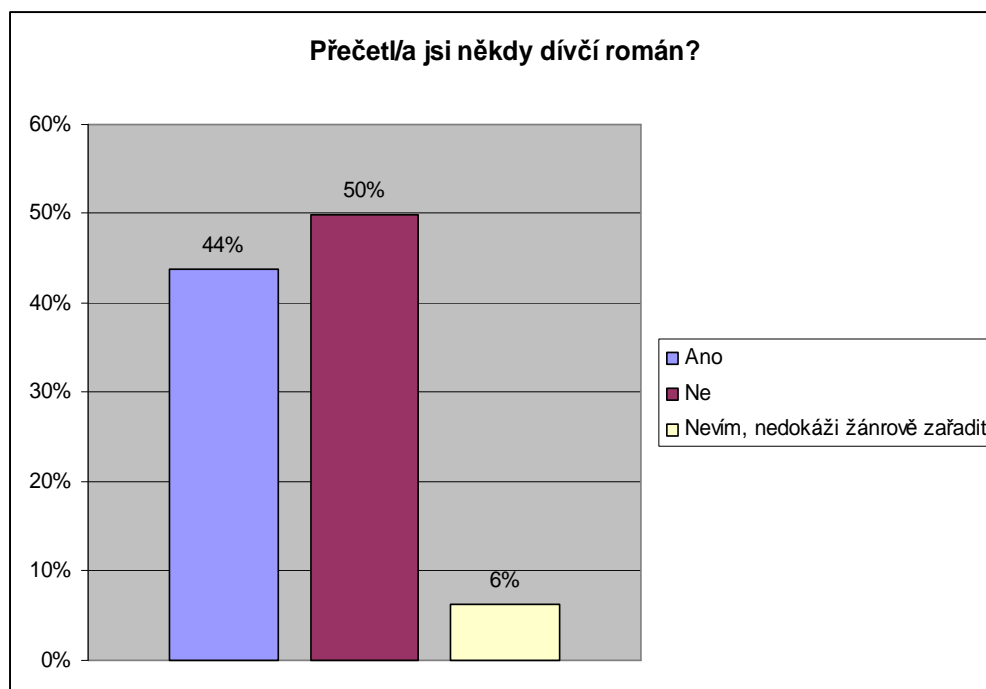
Co se týká chlapců, ti vyjádřili vyšší důležitost nerozdělování literatury na dívčí a chlapeckou.

Respondenti, kteří se vyjádřili pro rozdělení literatury na dívčí a chlapeckou, považují toto rozdělení z několika důvodů, jak sami uvedli, za důležité. Nejčastěji se v dotaznících na otázku „Jaký smysl má rozdělení literatury na dívčí a chlapeckou?“ objevovaly následující odpovědi. Nejčtenější odpovědí bylo tvrzení, že chlapci a dívky mají rozdílné zájmy, názory, pocity, vkus a problémy. Další častá odpověď byla, že díky rozdělení dochází k lepší orientaci a snazšímu výběru v záplavě knih. Mezi četné odpovědi patřila odpověď, že chlapci nechtějí vědět a nepochopili by problémy a pocity dívek. Jak uvedla jedna respondentka: „*V některých dívčích románech (vlastně ve většině) se píše o dívčích věcech, které by chlapci vědět nemuseli. Myslím si, že chlapce nebaví číst zamilované knihy. Ale zase na jednu stranu – nějaké chlapce by mohly zajímat dívčí pocity a mohl by přijít po přečtení románu na to, jak sbalit holku*“. Dívky a chlapci mají odlišné zájmy a z toho důvodu by měli mít odlišnou literaturu - toto tvrzení patřilo k nejčastějším. Podle některých dotázaných je divné, aby chlapec četl dívčí romány, jelikož je to pro ně nudné. Dále bylo poukázáno na to, že dívky mají rychlejší vývoj a věnují se důležitým věcem, kdežto chlapce zajímají pouze lumpárny a proto je dívčí romány nezajímají, jelikož v nich se řeší již věci, které řeší dospělí.

6. Přečetl/a jsi někdy dívčí román?

- ☐ ano
- ☐ ne (*přejdi na otázku číslo 8*)
- ☐ nevím, nedokáži žánrově zařadit (*přejdi na otázku číslo 8*)

Graf č. 3 Čtení dívčích románů



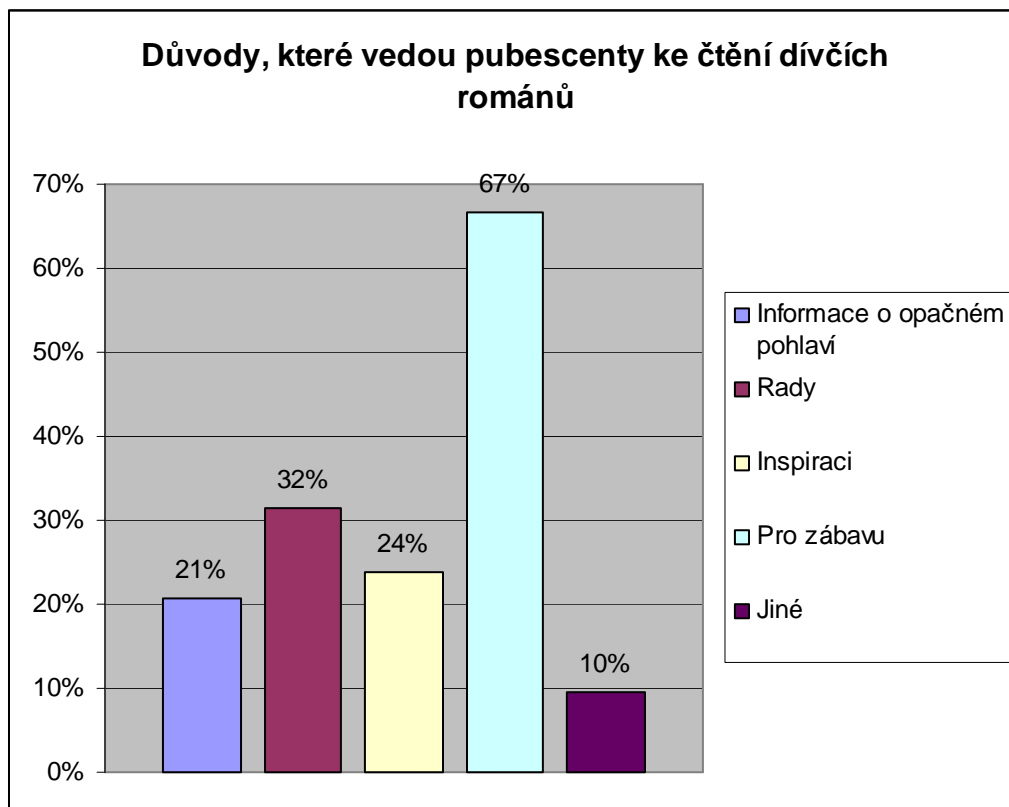
Z 384 respondentů přečetlo dívčí román 44% (168). 50% (192) respondentů nikdy dívčí román nečetlo a 6% (24) respondentů nedokáže dívčí román žánrově zařadit.

Ze 168 respondentů, kteří dívčí román přečetli, bylo 8% (14) chlapců a 92% (154) dívek. Nejčastěji čtou dívčí romány dívky ve věkové skupině 13 – 14 let, kdy dívčí román přečetlo 52% (80) dívek, ve věku 11 – 12 let přečetlo dívčí román 29% (44) dívek a ve věku 15 – 16 let 19% (30) dívek. U chlapců je věkové rozmezí následující: 11 – 12 let 28,6% (4) chlapců, 13 – 14 let 35,7% (5) chlapců a ve věkové skupině 15 – 16 let přečetlo dívčí román 35,7% (4) chlapců.

7. Proč čteš dívčí romány, co ti přináší?

- informace o opačném pohlaví
- rady
- inspiraci při řešení problémů
- baví mě
- jiné (vypiš)

Graf č. 4 Z jakého důvodu čtou pubescenti dívčí romány



U otázky „Proč čteš dívčí romány, co ti přináší?“ bylo umožněno zvolit více možných odpovědí, z tohoto důvodu konečný součet není 100%.

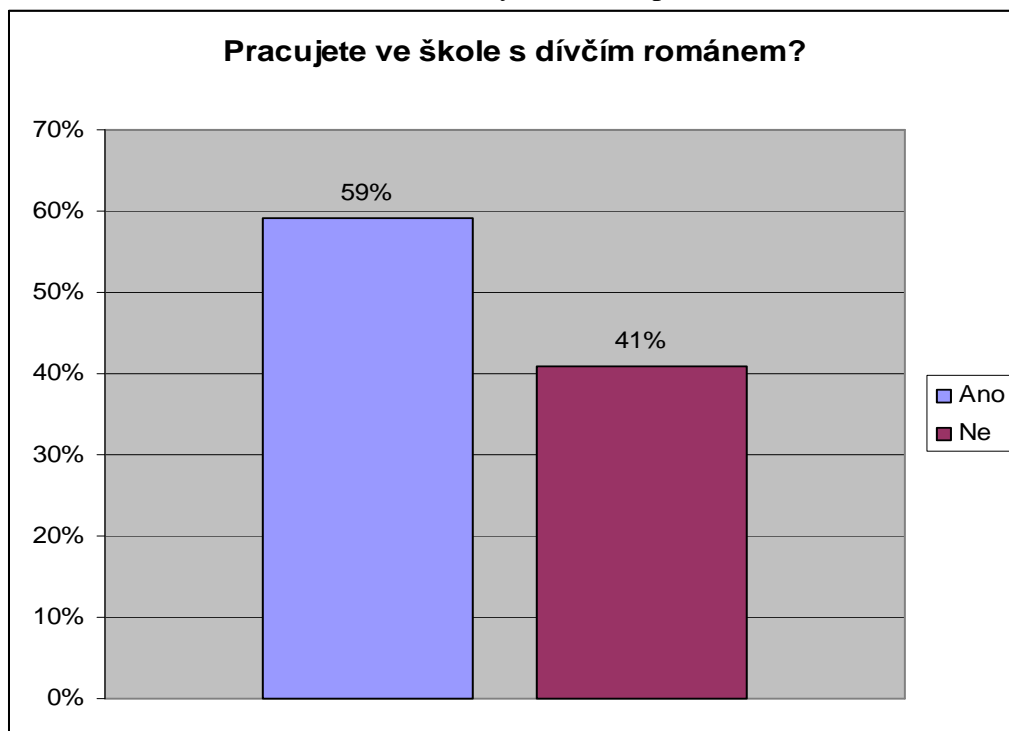
67% (112) respondentů odpovědělo, že dívčí román čtou pro zábavu. Podle jejich tvrzení se jedná o odpočinkovou četbu, kdy mohou snít a nemusejí moc přemýšlet. Jak uvedl jeden z respondentů: „*Občas potřebuji rozptýlení od čtení vážných knih.*“ Druhá nejčtenější odpověď byla, že z románů čerpají rady, pro kterou se vyslovilo 32% (53) respondentů. Jak se vyjádřil jeden z respondentů: „Hlavní hrdinky mají stejné problémy, které řeším i já. Pomáhají mi, když nevím jak se mám rozhodnout.“ Na třetí pozici se umístila informace při řešení problémů, pro kterou se vyslovilo 24% (40) respondentů. Čtvrté místo obsadil důvod – informace o opačném pohlaví, pro

který se vyjádřilo 21% (35) respondentů. Možnost „jiné“ zvolilo 10% (16) respondentů a objevily se zde různé důvody. Uveďme nejčastější: *Poučuje o životě. Různé nápady, jak vymýšlet svůj vlastní příběh. Holky mají stejné problémy, které mám já a řeší je vtipně, chci se to taky naučit. Baví mě vidět svět jinýma očima. Ukazuje různé životní situace, příklady jejich řešení z různých pohledů. Ráda čtu o problémech jiných. Je zajímavé a poučné si přečíst o životě dívek v mém věku.*

8. Pracujete ve škole (ve vyučovacích hodinách) s dívčím románem?

- ☐ ano
- ☐ ne (přejdi na otázku číslo 11)

Graf č. 5 Práce s dívčím románem ve vyučovacích předmětech



Jak uvádí graf č. 5 s dívčím románem ve vyučovacích předmětech pracuje/pracovalo z 384 dotázaných 227 (59%) a 157 (41%) s dívčím románem nikdy nepracovalo.

9. V jakých předmětech, jak často? (označ křížkem)

Tabulka č. 4 Četnost využití dívčího románu ve vyučovacích předmětech

Vyučovací předmět	1x za týden	1x za měsíc	1x za půl roku	méně než 1x /půl roku	vůbec
Český jazyk a lit.	8,81% (20)	16,74% (38)	34,80% (79)	33,92% (77)	5,73% (13)
Cizí jazyk	0	0	5% (11)	7% (17)	88% (199)
Dějepis	0	0	6% (13)	9% (20)	85% (194)
Výchova k občanství	0	0	4% (10)	11% (24)	85% (193)
Rodinná výchova	0	0	6% (11)	11% (20)	83% (151)
Výchova ke zdravému živ. stylu	0	0	0	16% (26)	84% (135)
Sexuální výchova	0	0	0	10% (15)	90% (138)

V tabulce č. 4 je uvedena četnost práce s dívčím románem. V předmětech český jazyk a literatura, cizí jazyk, dějepis, výchova k občanství odpovědělo a možnost zaškrtnulo 227 respondentů. V ostatních předmětech, které jsou v tabulce uvedeny, není stejný počet odpovědí, jelikož na některých školách se daný předmět nevyučuje, nebo je to z důvodu, že se předmět vyučuje v jiném ročníku, nežli byl tázaný respondent. Z tohoto důvodu respondenti odpovědi nezaškrtnuli.

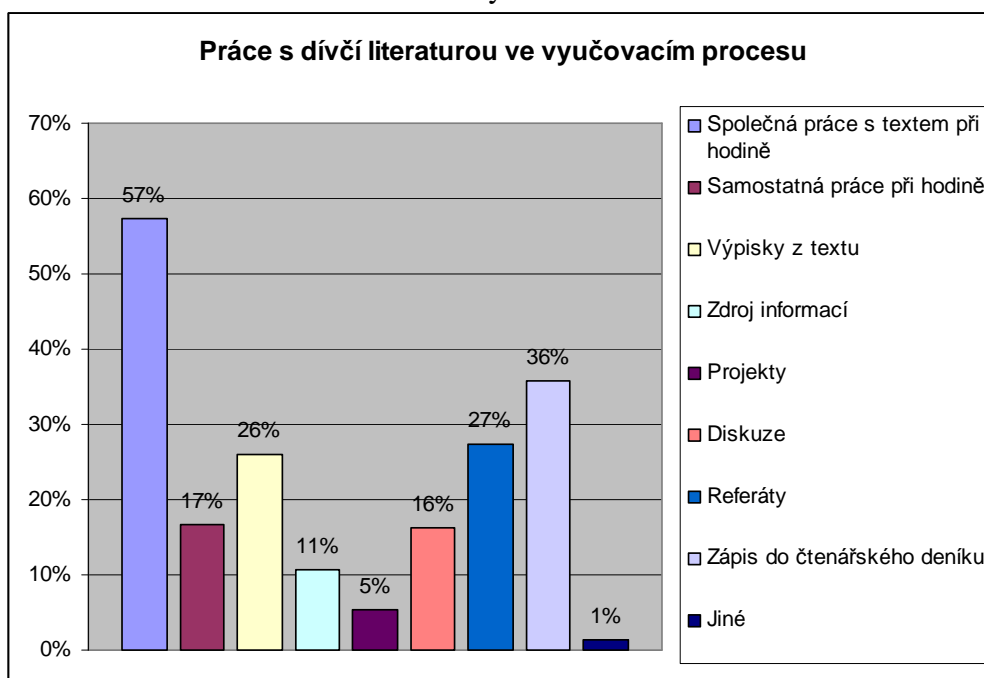
Jak je z tabulky patrné, nejvíce se s dívčí literaturou pracuje v hodinách českého jazyka a literatury. 8,81% (20) respondentů uvedlo, že s dívčí literaturou pracují 1 x týdně, 16,74% (38) 1 x za měsíc, 34,80% (79) jeden x za půl roku, 33,92% (77) uvedlo, že zřídka a 5,73% (13) respondentů uvedlo, že v hodinách českého jazyka a literatury s ní nepracují vůbec. V ostatních předmětech není práce s dívčí literaturou tak častá. Jednou za týden je práce s dívčí literaturou pouze v hodinách českého jazyka a literatury, jak uvedlo 8,81% (20) respondentů. Jednou za měsíc pracuje s dívčí literaturou 16,74% (38) respondentů a to v hodinách českého jazyka a literatury. Jednou za půl roku pracuje s dívčím románem 34,80% (79)

respondentů v hodinách českého jazyka a literatury, 6% (13) v hodinách dějepisu, 5% (11) v cizím jazyce a 5% (11) v rodinné výchově, 4% (10) respondentů ve výchově k občanství. Odpovědi „zřídka“, tedy období větší než jednou za půl roku, zvolili respondenti v následujícím pořadí vyučovacích předmětů (od nejvyššího využití po nejnižší využití): český jazyk a literatura – 33,92% (77), výchova ke zdravému životnímu stylu – 16% (26), výchova k občanství – 11% (24) a rodinná výchova – 11% (20), sexuální výchova – 10% (15), dějepis – 9% (20) a cizí jazyk – 7% (17).

10. Jakým způsobem jsi s dívčí literaturou v hodinách pracoval/a? (je možné označit i více možností)

- ☐ společná práce s textem při hodině
- ☐ samostatná práce při hodině
- ☐ výpisky z textu
- ☐ zdroj informací
- ☐ projekty
- ☐ diskuze
- ☐ referáty
- ☐ zápis do čtenářského deníku
- ☐ jiné (vypiš)

Graf č. 6 Práce s dívčí literaturou ve vyučování



Otázka umožňovala zvolit více možných odpovědí, z tohoto důvodu konečný součet není 100%. Na otázku odpovídali respondenti, kteří v dotazníkové otázce č. 8 odpověděli, že ve vyučovacím procesu s dívčím románem pracují. Celkový počet respondentů, kteří na danou otázku odpověděli, bylo 227.

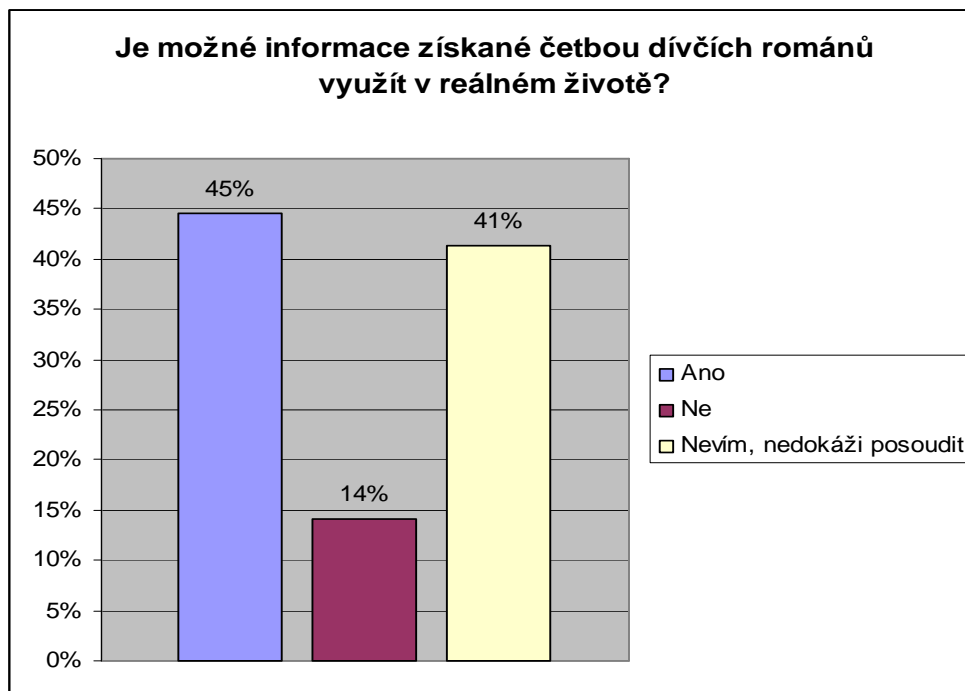
Na základě odpovědí jednotlivých respondentů můžeme říci, že nejčastější využití dívčí literatury je formou společné práce s textem při hodině. Uvádíme následující pořadí využívaných metod pro práci s dívčí literaturou (od nejvíce užívané po nejméně užívanou): společná práce s textem

při hodině, zápis do čtenářského deníku, referáty, výpisky z textu, samostatná práce při hodině, diskuze, zdroj informací, projekty a jiné. K jiným metodám práce uvedli respondenti následující využití. Jedna z metod byla: *Jmenování autorů ve spojitosti s žánry a literárními obdobími*. Jako druhou metodu uvedl respondent: „Porovnáváme filmy s psaným textem.“ A třetí odpověď byla beseda, kdy autorka dívčích románů měla ve vyučovací hodině besedu s žáky.

11. Myslíš, že je možné informace získané četbou dívčích románů využít v reálném životě?

- ☐ ano
- ☐ ne
- ☐ nevím, nedokáži posoudit

Graf č. 7 Informace získané četbou dívčích románů



Z celkového počtu 384 respondentů, 45% souhlasí s tím, že je možné využít informace získané dívčí četbou v reálném životě. 41% respondentů nedokáže posoudit, což může být způsobeno faktem, že dívčí román nikdy nečetli. A 14 % respondentů zastává názor, že nelze využít informace získané četbou dívčích románů v reálném životě. Ze 171 respondentů, kteří se vyjádřili pro ano, je 68% (116) dívek a 32% (55) chlapců. Pro ne se vyjádřilo

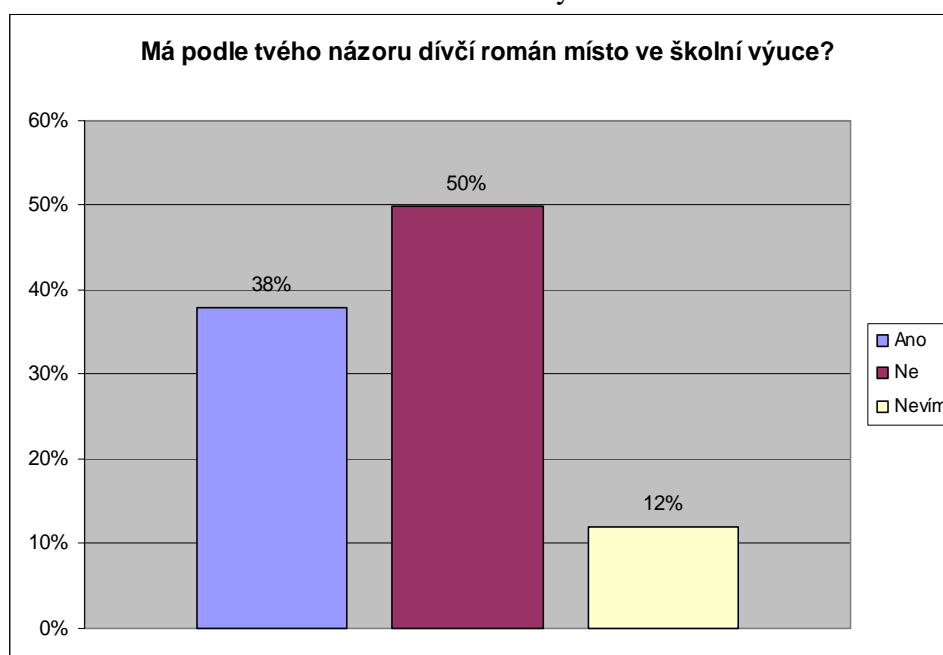
30% (16) dívek a 70% (38) chlapců. Na odpověď nevím, nedokáži posoudit, odpovědělo 57% (91) chlapců a 43% (68) dívek.

12. Má podle tvého názoru dívčí román místo ve školní výuce?

- ☐ ano
- ☐ ne
- ☐ nevím, nedokáži posoudit

13. Pokud ano, jak a v jakých předmětech?

Graf č. 8 Místo dívčího románu ve školní výuce



Na základě odpovědí jednotlivých respondentů můžeme říci, že žáci nesouhlasí s tím, aby byl dívčí román využíván ve školní výuce. S umístěním dívčího románu do školní výuky nesouhlasí 192 respondentů, což je 50%. S umístěním dívčího románu do školní výuky souhlasí 146 respondentů (38%) a 46 respondentů (12%) se nepřiklání ani k jedné z odpovědí.

Respondenti, kteří se vyjádřili pro možné využití dívčího románu ve školní výuce, uváděli jako nejčastější předmět, kde je možné využít dívčí román, český jazyk a literaturu. Šlo o následující pořadí vyučovacích předmětů (od největšího zájmu po nejmenší zájem): český jazyk a literatura, dějepis, občanská výchova, rodinná výchova, anglický jazyk, sexuální výchova a jeden z respondentů uvedl „Přidal bych předmět o dívčí literatuře.“

8.2 Analýza dotazníkového šetření – vyučující

A. Identifikační údaje

1) pohlaví:

- a) muž
- b) žena

2) délka praxe:

- a) do 5 let
- b) 5-10 let
- c) nad 10 let

Tabulka č. 5 Délka praxe oslovených vyučujících

	Délka praxe do 5 let	Délka praxe 5 – 10 let	Délka praxe nad 10 let
muži	20% (1)	14% (1)	19% (6)
ženy	80% (4)	86% (6)	81% (25)
celkem	5	7	31

Nejvíce oslovených respondentů z řad vyučujících pracuje ve školství více než deset let, což je 72% (31) ze 43 dotázaných respondentů. Naopak u nejmenšího počtu oslovených je délka praxe pod 5 let, což je 12% (5). Z dotazníkového šetření také vplynulo, že větší zastoupení mají mezi oslovenými vyučujícími ženy a to 81% (35).

3) aprobace: (prosím vypište)

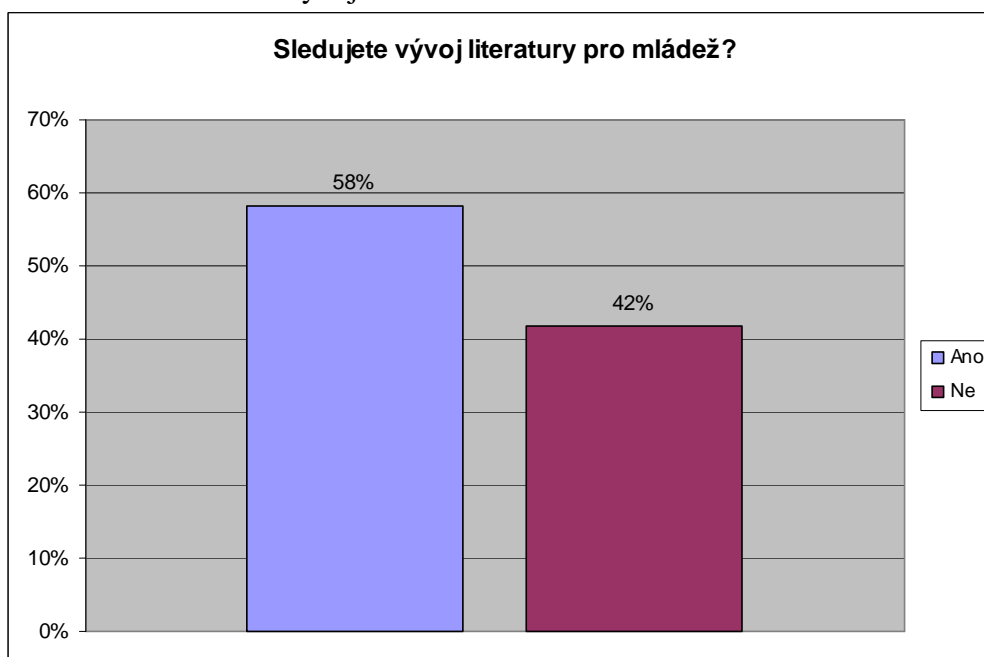
Na dotazníkovém šetření pro učitele se podílelo 43 vyučujících základních škol. Nejvíce dotázaných učitelů (9) vyučuje ČJ, 3 matematiku, 3 AJ, 2 vyučující se věnují výuce zeměpisu a 2 výuce RJ. Přírodopis, dějepis, chemii, fyziku, výtvarnou výchovu, občanskou výchovu a tělesnou výchovu vyučuje vždy jeden oslovený učitel.

B. Dívčí literatura

4) Sledujete vývoj literatury pro mládež?

- a) ano
- b) ne

Graf č. 9 Sledovanost vývoje LPDM

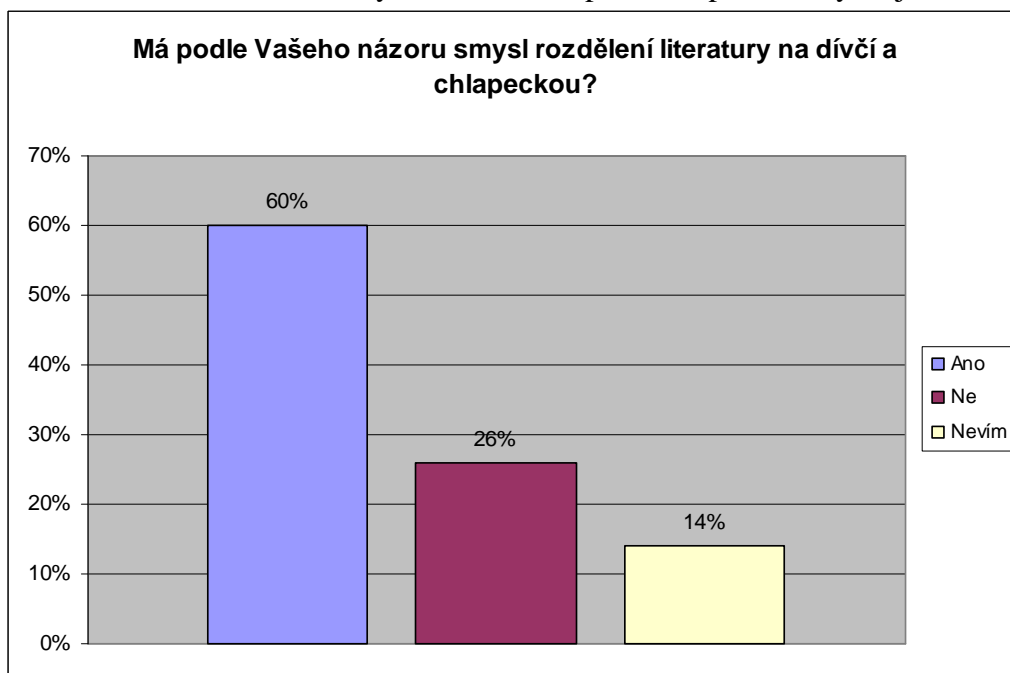


Celkem 58% (25) oslovených vyučujících konstatovalo, že sledují vývoj literatury pro mládež (8% (2) mužů a 92% (23) oslovených žen). 42% (18) z oslovených (33% (6) mužů a 77% (12) žen) se sledování vývoje literatury nevěnuje. Jde především o vyučující, kteří se věnují jiným předmětům, než výuce ČJ. Zajímavé bylo zjištění, že jeden z oslovených učitelů ČJ uvedl, že se sledování vývoje literatury pro děti a mládež nevěnuje. Je zajímavé, že pouze 9 oslovených respondentů vyučuje český jazyk a literaturu a v této otázce 58% (25) oslovených uvedlo, že sleduje vývoj literatury pro mládež.

5) Má podle Vašeho názoru smysl rozdělení literatury na dívčí a chlapeckou?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

Graf č. 10 Rozdělení literatury na dívčí a chlapeckou z pohledu vyučujících

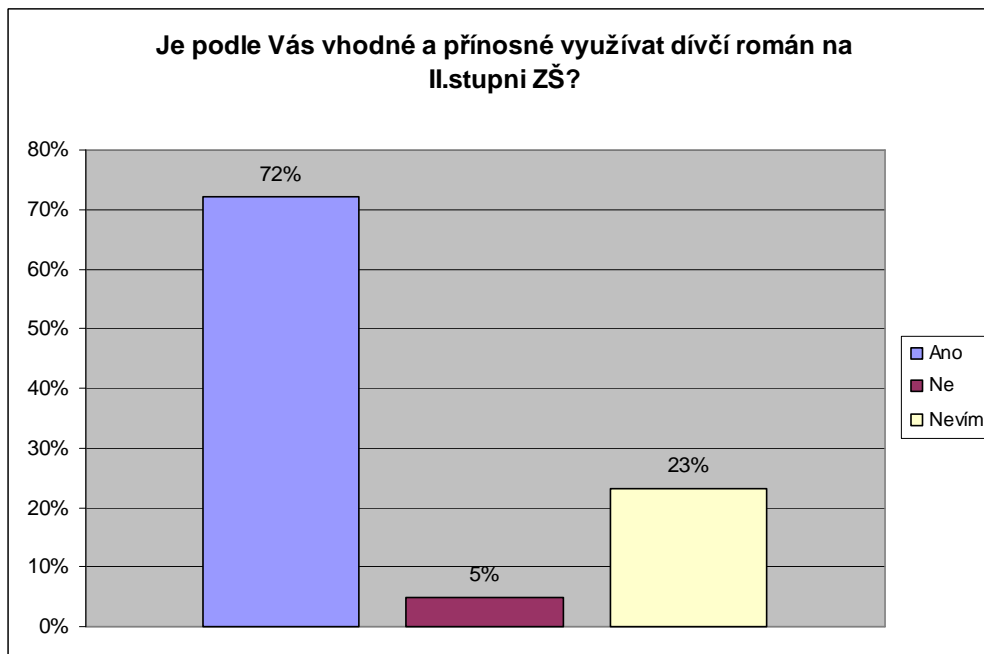


Smysl v rozdělení literatury na literaturu dívčí a chlapeckou vidí 60% (26) oslovených respondentů (19% (5) mužů a 81% (21) žen). Proti tomuto dělení se postavilo 26% (11) oslovených (27% (3) mužů a 73% (8) žen). 14% (6) dotazovaných nemá na dělení literatury žádný názor. Na základě poznatků z teoretické části můžeme konstatovat, že podle některých kritiků neexistují uměle vytvářené rozdíly v zájmech a zálibách, a proto je považováno rozdělení dívčí a chlapecké literatury za přežitkové. Připomeňme, že pro dělení literatury se vyjádřila například spisovatelka A. Pihrtová-Blanická a proti doktor J. Poch.

6) Je podle Vás vhodné a přínosné využívat dívčí román na II.stupni ZŠ?

- d) ano
- e) ne
- f) nevím

Graf č. 11 Přínos dívčí literatury na II. stupni ZŠ

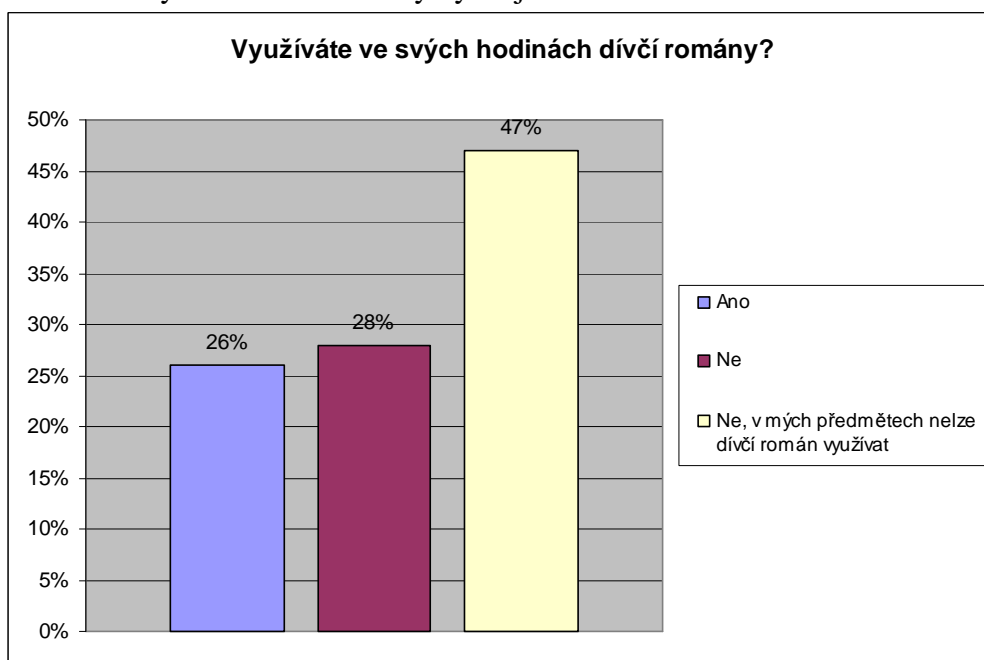


72% (31) oslovených respondentů se domnívá, že je vhodné a přínosné využívat dívčí román v rámci výuky na 2. stupni základní školy (3% (1) mužů a 97% (30) žen). 5% (2) oslovených je přesvědčeno, že využívání dívčího románu na 2. stupni základní školy žádný přínos nemá (2 ženy) a zbývajících 23% (10) respondentů nemá na přínos práce s románem s dívčí tematikou žádný názor (70% (7) mužů a 30% (3) žen). Z teoretické části práce vyplynulo, že jazyk dívčího románu je mládeži blízký. Myslím si, že tohoto faktu je třeba využít a literaturu, která je žákům blízká, do výuky začleňovat už proto, že čtenářství v současné době upadá.

7) Využíváte ve svých hodinách dívčí romány?

- a) ano
- b) ne (*přejděte na otázku číslo 10*)
- c) ne, v mých předmětech nelze dívčí romány využívat (*přejděte na otázku číslo 10*)

Graf č. 12 Využití dívčí literatury vyučujícími

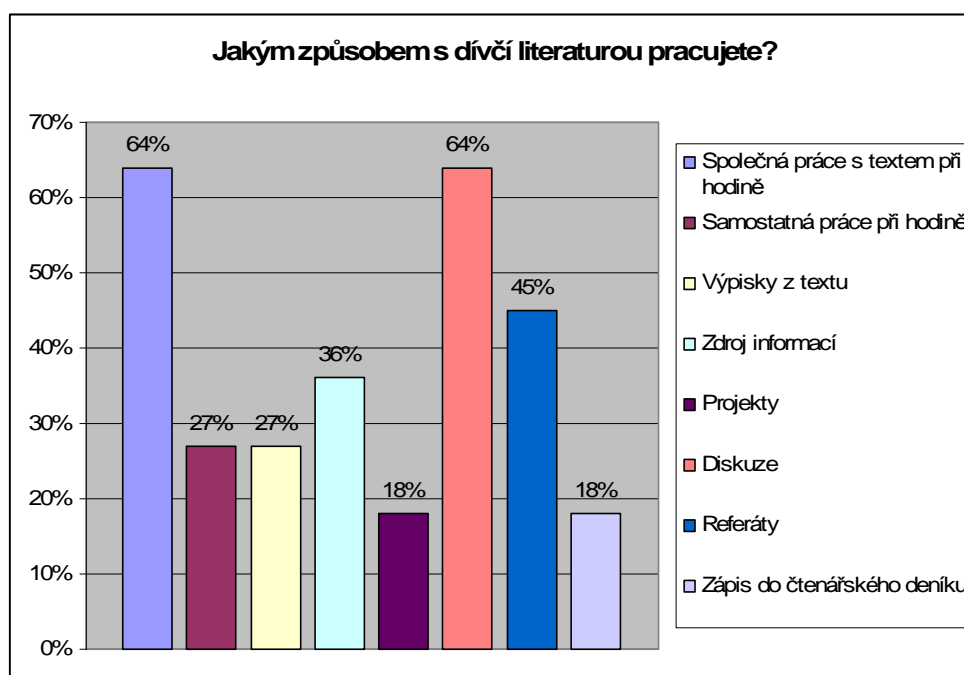


26% (11) oslovených učitelů vypovědělo, že se ve svých hodinách práci s dívčím románem věnují (18% (2) mužů, 82% (9) žen). Jde především o učitele s aprobací ČJ. 28% (12) dotazovaných uvádí, že ve svých hodinách s dívčím románem nepracují. A to přesto, že je to podle nich možné (8% (1) mužů a 92% (11) žen) a 47% (20) učitelů se domnívá, že s dívčím románem v jejich hodinách pracovat nelze, proto ho ve svých hodinách nevyužívají (25% (5) mužů a 75% (15) žen). M. Vágnerová ve svých statích poukazuje na větší uzavřenost dětí v období dospívání. Jako prostředek k přiblížení se k takovému žákovi a otevření se může sloužit právě využití dívčího románu v různých předmětech.

8) Jakým způsobem s dívčí literaturou pracujete?

- a) společná práce s textem při hodině
- b) samostatná práce při hodině
- c) výpisky z textu
- d) zdroj informací
- e) projekty
- f) diskuze
- g) referáty
- h) zápis do čtenářského deníku
- i) jiné (vypište)

Graf č. 13 Práce s dívčí literaturou



Na otázku „Jakým způsobem s dívčí literaturou pracujete“ odpovídali respondenti, kteří zvolili v dotazníkové otázce č. 7 odpověď, že ve svých hodinách dívčí literaturu využívají. Otázka umožňovala zvolit více možných odpovědí, z tohoto důvodu konečný součet není 100%.

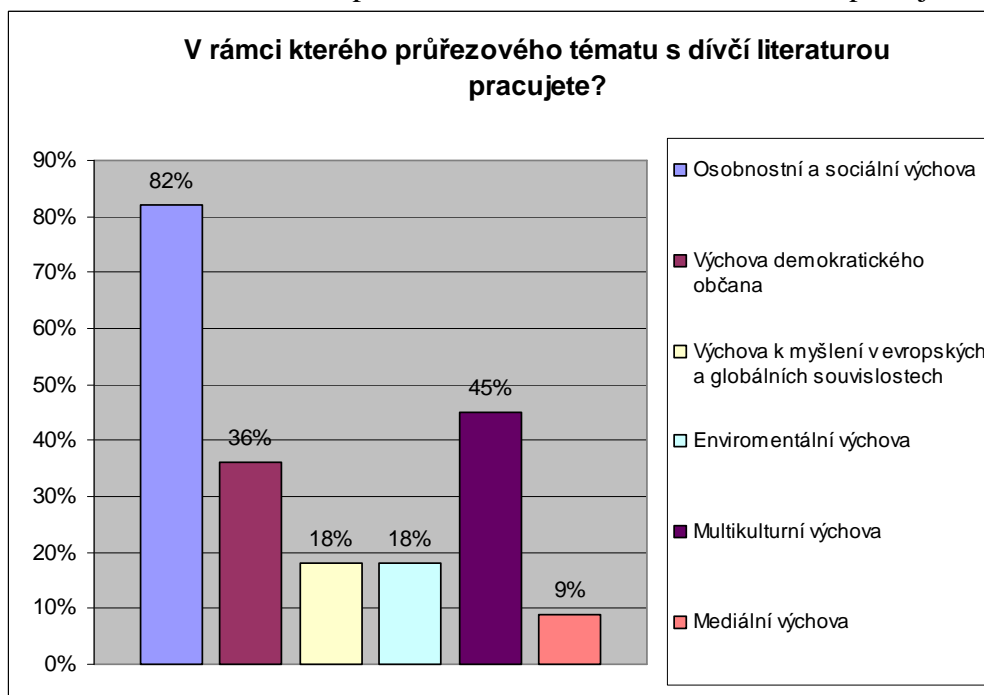
Z oslovených učitelů pouze 26% (11) uvedlo, že se ve svých hodinách snaží využívat dívčí román (viz graf č. 12). Z těchto 26% (11) dotazovaných 64% (7) využívá dívčí román pro společnou práci s textem při hodině, 27% (3) využívá dívčí román pro samostatnou práci studentů. 27% (3) učitelů uvedlo, že dívčí literatura je vhodná pro vytváření výpisků z textu a 36% (4) považuje prózu s dívčí hrdinkou za zdroj informací pro žáka. 18% (2)

vyučujících využívá tento žánr pro vytváření projektů a 64% (7) osloveným slouží dívčí román jako výchozí bod pro diskusi. 45% (5) učitelů zadává látku dívčího románu ke zpracování formou referátů a 18% (2) požaduje, aby tento žánr byl součástí zápisu ve čtenářském deníku.

9) V rámci kterého průřezového tématu s dívčí literaturou pracujete?

- a) Osobnostní a sociální výchova
- b) Výchova demokratického občana
- c) Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- d) Environmentální výchova
- e) Multikulturní výchova
- f) Mediální výchova

Graf č. 14 V rámci kterého průřezového tématu s dívčí literaturou pracujete?



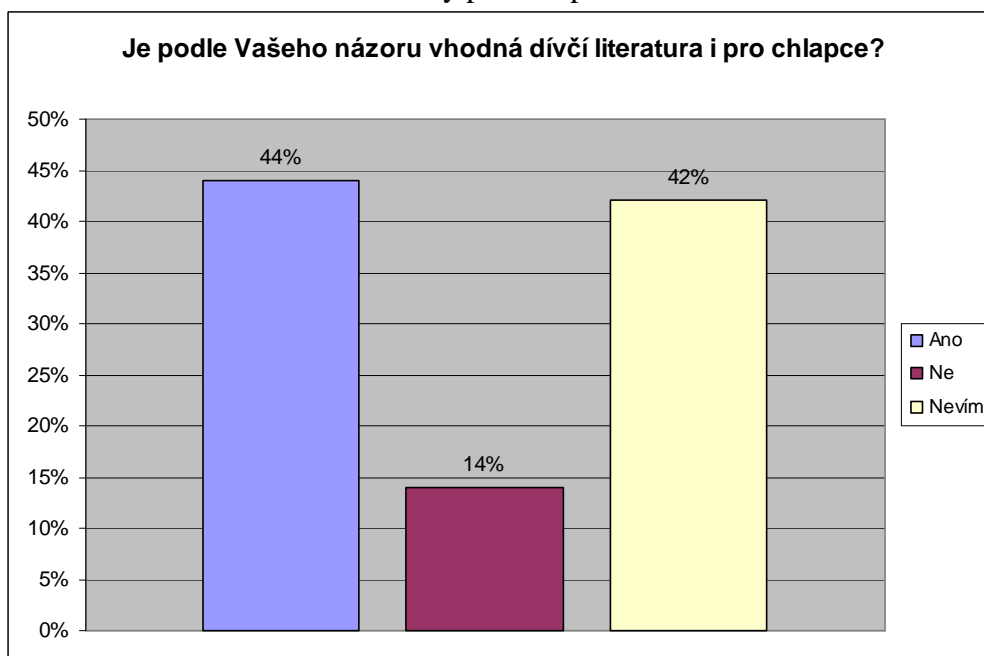
Otázka umožňovala zvolit více možných odpovědí, z tohoto důvodu konečný součet není 100%. Odpovídali pouze respondenti, kteří ve svých hodinách dívčí román využívají, což je 26% respondentů. Nejčastěji je s dívčím románem pracováno v rámci průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova (82%). V průřezovém tématu Multikulturní výchova se práci s dívčím románem věnuje 45% (5) pedagogů. 36% (4) respondentů uvedlo, že se románu s dívčí hrdinkou věnují v průřezovém tématu

Výchova demokratického občana. Průřezová témata Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Enviromentální výchova byla zmíněna vždy u dvou oslovených, což je 18%. Pouze jeden (9%) z oslovených respondentů uvedl, že s dívčí literaturou pracuje s žáky v rámci průřezového tématu Mediální výchova.

10) Je podle Vašeho názoru vhodná dívčí literatura i pro chlapce?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

Graf č. 15 Vhodnost dívčí literatury pro chlapce

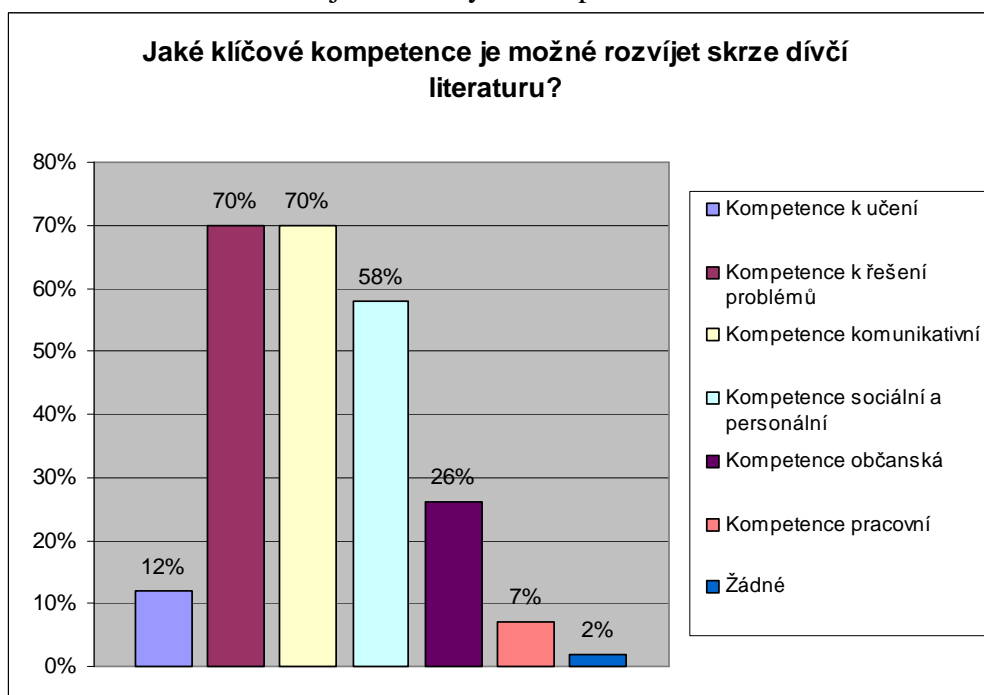


44% (19) oslovených pedagogů (16% (3) mužů a 84% (16) žen) souhlasí s názorem, že dívčí literatura je vhodná pro dívky i pro chlapce. 14% (6) respondentů (33% (2) mužů a 67% (4) žen) se přiklání k názoru, že literatura s dívčí hrdinkou není vhodná pro chlapce a 42% (18) oslovených (17% (3) mužů a 83% (15) žen) neví, ke kterému z názorů se přiklonit. Z teoretické části práce víme, že mnoho oponentů zastává názor, že v dnešní době nejsou vhodné a ani se nečiní rozdíly mezi výchovou chlapců a dívek. Dospívající, bez ohledu na pohlaví, mají stejná práva a stejné povinnosti.

11) Jaké klíčové kompetence je podle Vás možné rozvíjet skrze dívčí literaturu?

- a) Kompetence k učení
- b) Kompetence k řešení problémů
- c) Kompetence komunikativní
- d) Kompetence sociální a personální
- e) Kompetence občanská
- f) Kompetence pracovní
- g) Žádné

Graf č. 16 Možnosti rozvíjení klíčových kompetencí skrze dívčí literaturu



Otázka umožňovala zvolit více možných odpovědí, z tohoto důvodu konečný součet není 100%.

Na otázku č. 11 odpovídalo všech 43 respondentů. Respondenti mohli zvolit i více možností. Z tohoto důvodu neodpovídá celkový součet odpovědí 100%.

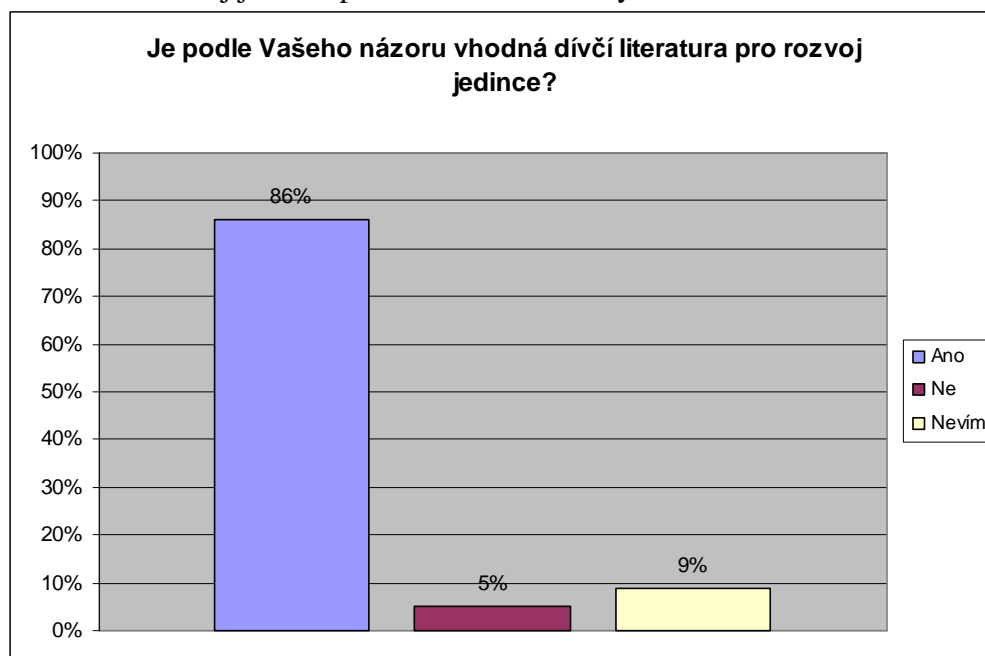
Nejčastěji jsou při práci s dívčí literaturou rozvíjeny kompetence k řešení problémů a kompetence komunikativní. Uvádí to v obou případech 70% (30) oslovených. 58% (25) dotazovaných se domnívá, že při práci s dívčím románem mohou být naplňovány kompetence sociální a personální. Kompetence občanské jsou prací s dívčím románem rozvíjeny podle 26% (11)

respondentů. 12% (5) učitelů zmiňuje, že práci s dívčím románem mohou být rozvíjeny kompetence k učení. Pouze 7% (3) dotazovaní vidí možnost naplnění pracovní kompetence s využitím dívčí literatury. 2% (1) respondentů uvádí, že práce s dívčím románem nemůže rozvíjet žádnou z klíčových kompetencí.

12) Je podle Vašeho názoru vhodná dívčí literatura pro rozvoj jedince?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

Graf č. 17 Rozvoj jedince pomocí dívčí literatury



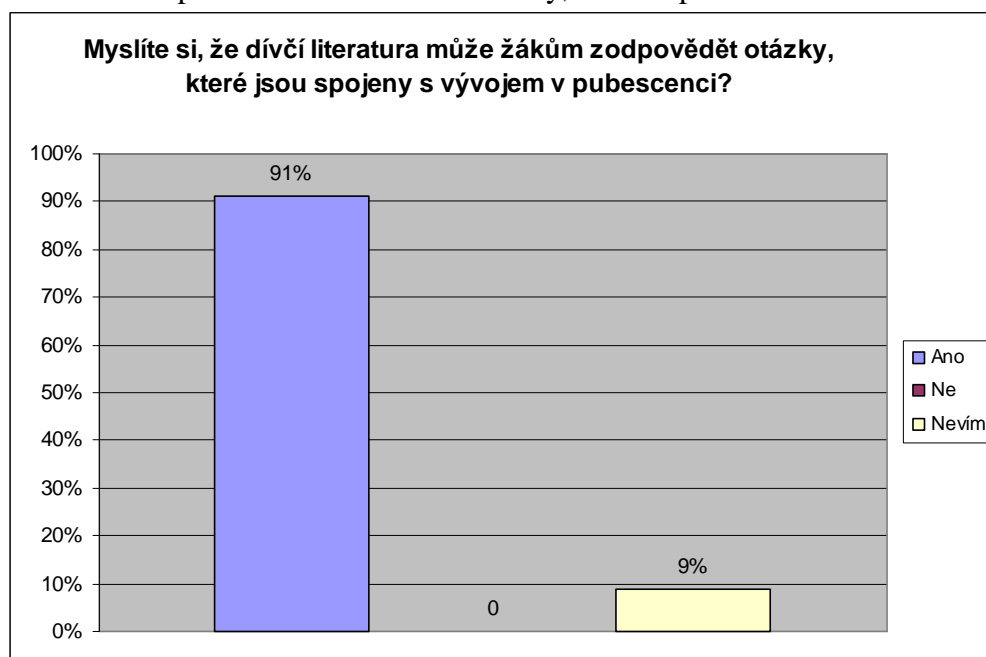
86% (37) dotazovaných (14% (5) mužů a 86% (32) žen) se domnívá, že dívčí literatura je vhodná pro rozvoj jedince. 5% (2) oslovených žen považuje dívčí literaturu za nevhodnou pro rozvoj jedince a 9% (4) oslovených (75% (3) mužů a 25% (1) žen) se nepřiklání ani k jednomu z názorů. D. Mocná (citovaná v teoretické části práce) považuje literaturu pro dívky vhodnou pro další rozvoj jedince. Doslova říká: „Dívčí román sleduje rozvoj hrdinčiny osobnosti v konfrontaci s rodiči, učiteli a jejich výchovnými požadavky, ale také s kolektivem vrstevnic a s širším společenským prostředím. Realizace zvýrazněné formativní funkce dívčího románu

předpokládá ztotožnění mladistvých čtenářek s problémovými situacemi přibližně stejně starých hrdinek.“

13) Myslíte si, že dívčí literatura může žákům zodpovědět otázky, které jsou spojeny s vývojem v pubescenci?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

Graf č. 18 Odpoví dívčí literatura na otázky, které si pubescent klade?

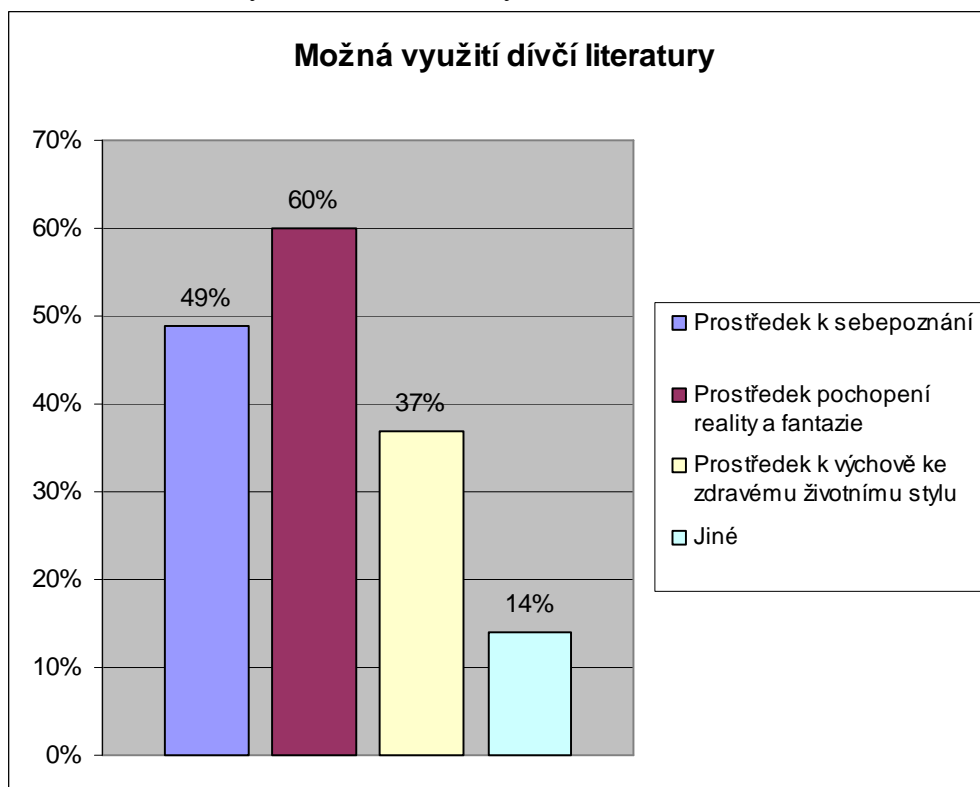


Otázky spojené s vývojem v pubescenci může pomoci zodpovědět dívčí literatura podle 91% (39) oslovených pedagogů. 9% (4) účastníků výzkumu nemá na tuto problematiku vyjasněný názor. Je zajímavé, že ani jeden z oslovených pedagogů si nemyslí, že by dívčí literatura nemohla pomoci zodpovědět otázky spojené s vývojem v dospívání. Na základě poznatků z teoretické části můžeme k této otázce uvést, že např. D. Mocná tvrdí, že dívčí román může napomoci procesu osobnostního zrání.

14) Jakým výchovným způsobem je podle Vás možné využít dívčí literaturu? Jako:

- a) prostředek k sebepoznání
- b) prostředek pochopení reality a fantazie
- c) příklad ve výchově ke zdravému životnímu stylu
- d) jiné

Graf č. 19 Možná využití dívčí literatury



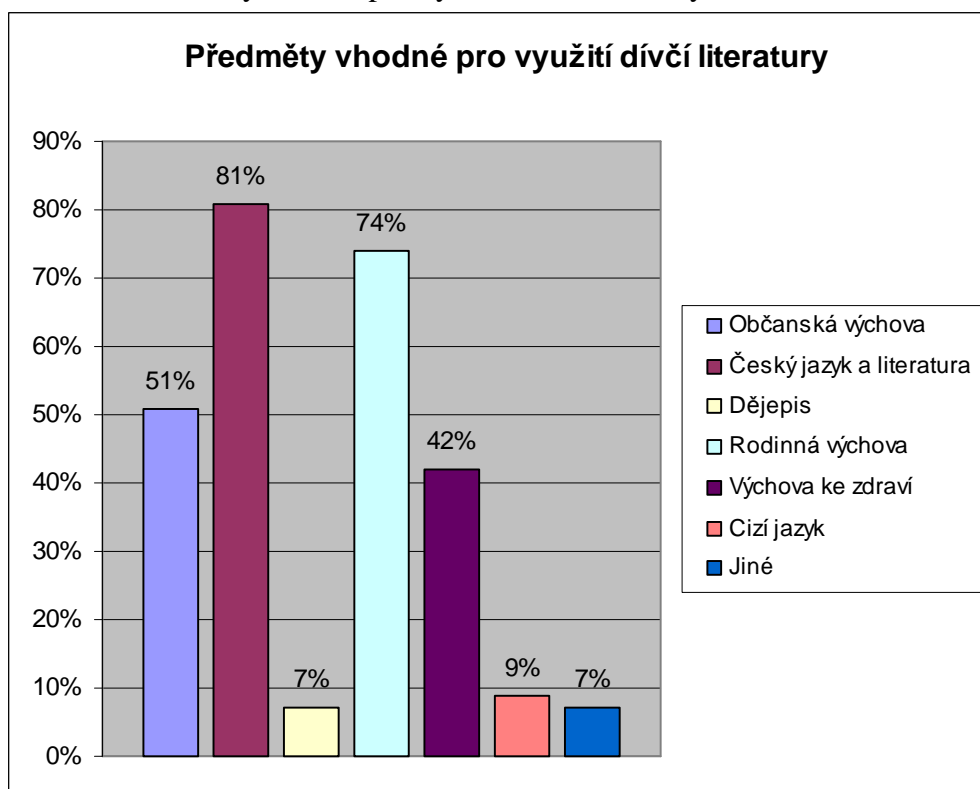
Otázka umožňovala zvolit více možných odpovědí, z tohoto důvodu konečný součet není 100%.

60% (26) oslovených uvádí, že dívčí literaturu je při práci s dospívajícími možné využít jako prostředek pochopení reality a fantazie. 49% (21) pedagogů vidí možnost využití dívčího románu jako výchovného prostředku a 37% (16) dotazovaných uvádí, že dívčí literaturu je možné využít jako prostředku k výchově ke zdravému životnímu stylu. 14% (6) dotazovaných uvedlo, že dívčí literaturu je při výuce či při práci s žáky možno využít i jiným způsobem.

15) V jakých předmětech by měla být dívčí literatura využívána?

- a) Občanská výchova
- b) Český jazyk a literatura
- c) Dějepis
- d) Rodinná výchova
- e) Výchova ke zdraví
- f) Cizí jazyk
- g) Jiné (vypište)

Graf č. 20 Předměty vhodné pro využití dívčí literatury



Otázka umožňovala zvolit více možných odpovědí, z tohoto důvodu konečný součet není 100%. Většina oslovených uvedla, že v jejich předmětech nelze s dívčím románem pracovat. Je proto překvapivé, že u otázky č. 15 bylo označeno několik předmětů, ve kterých je podle respondentů možno využívat dívčí román při výuce. Je logické, že nejčastěji byl jako předmět vhodný pro využití dívčí literatury označován předmět český jazyk a literatura (v 81%, čemuž odpovídá počet 35 odpovědí). 71% (32) učitelů označilo za předmět, ve kterém je možno využít dívčí román i rodinnou výchovu, 51% (22) dotazovaných občanskou výchovu a 42% (18) výchovu ke zdraví. 9% (4) dotázaných se domnívá, že dívčí literaturu je

možné využít i při hodinách cizího jazyka a 7% (3) dotázaných vidí možnost využití dívčího románu při práci v hodinách dějepisu. 7% (3) dotazovaných vidí využití práce s románem i v rámci ostatních předmětů.

8.3 Potvrzení a vyvrácení hypotéz

Na základě provedeného šetření došlo k potvrzení či vyvrácení hypotéz.

Hypotéza č. 1

Téma dívčích románů je atraktivnější pro dospívající dívky více než pro dospívající chlapce.

Tato hypotéza byla na základě analýzy dotazníkového šetření potvrzena. K potvrzení posloužily dotazníkové otázky č. 1 a č. 6 (dotazník pro žáky). 53% (105) dívek z celkového počtu 200 dotazovaných děvčat uvedlo, že mezi jejich nejoblíbenější literární žánr patří právě dívčí román. Naopak pouze 1 (1%) chlapec ze 184 dotázaných zařadil dívčí román mezi své oblíbené literární žánry. Větší atraktivitu dívčího románu pro děvčata také potvrzuje fakt, že z 384 dotázaných četlo dívčí román 44% (168) respondentů, přičemž z tohoto počtu šlo v 92% (154) o dívky a pouze v 8% (14) o chlapce.

Důvodem větší atraktivity a oblíbenosti zmiňovaného žánru pro dívky je skutečnost, kterou zmiňuje D. Mocná (2004, s. 114), která mluví o dívčím románu jako o „žánru populární literatury určenému dospívajícím dívkám a majícímu emotivním příběhem napomoci procesu jejich osobnostního zrání.“

Hypotéza č. 2

Více než 60% učitelů považuje dívčí román za jeden z prostředků výuky, který umožňuje posilování klíčových kompetencí.

I tuto hypotézu se podařilo v rámci praktické části práce potvrdit. A to za pomoci otázek č. 6, 11, 12, 13, 15 v dotazníku pro pedagogy. 72% (31) učitelů z 43 pokládá za vhodné využití dívčího románu ve vyučovacím procesu, pouze 2% (1) z 43 učitelů uvedl, že za pomoci dívčího románu nelze rozvíjet žádnou z klíčových kompetencí, 86% (37) z 43 dotázaných souhlasí s tvrzením, že literatura pro dívky je vhodná a přínosná pro rozvoj jedince v době dospívání. Dále hypotézu potvrzuje fakt, že se 91% (39) ze 43

respondentů domnívá, že zmíněná literatura může pomáhat při zodpovídání otázek, které jedince v dospívání trápí. 100% respondentů také uvedlo, že je možné s dívčí literaturou pracovat a zapojit ji i v ostatních předmětech výuky.

Jak říká P. Říčan (2004), dospívání je nejdramatičtější a nejzajímavější období vývoje člověka, z čehož plyne velké množství otázek, které si mládež klade, a odpovědi na tyto otázky je možné najít právě v dívčí literatuře. Proto je tato literatura jistě vhodná k rozvoji dospívajícího jedince.

Hypotéza č. 3

S dívčí literaturou je nejčastěji pracováno při dosahování vzdělávacích cílů v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

Tuto hypotézu se nám opět podařilo potvrdit, a to na základě vyhodnocení otázek č. 7 a 15 v rámci učitelského dotazníku a otázek č. 9 a 13 v dotazníku pro žáky druhého stupně základních škol. Ze 43 dotazovaných pedagogů odpovědělo 26% (11), z toho 2 muži a 9 žen, že využívá dívčí román ve své práci s dospívajícími, přičemž 82% (9) z nich se řadí mezi učitele českého jazyka a literatury. V otázce číslo 15 byl jako předmět vhodný pro využití dívčí literatury nejčastěji označován právě předmět český jazyk a literatura.

Dále hypotézu potvrzují výpovědi žáků o četnosti využívání dívčí literatury v hodinách. Nejčastěji je podle nich se zmiňovanou literaturou pracováno právě v předmětu český jazyk a literatura. Žáci, kteří si myslí, že dívčí román patří do školní výuky, nejčastěji uváděli, že jeho využití je možné převážně v hodinách českého jazyka.

M. Vágnerová říká, že v období dospívání jsou děti uzavřenější okolí, myslíme si, že jako prostředek k přiblížení se k takovému žákovi právě v tomto období může sloužit právě využití dívčího románu v různých předmětech.

Hypotéza č. 4

Podle 60% dotazovaných dětí je využití dívčího románu ve výuce vhodné.

Hypotéza č. 4 nebyla prokázána, protože 68% žáků (192 z 384) se domnívá, že dívčí román nemá být ve školní výuce využíván.

Mnozí kritici se přiklání k názoru, že s kvantitou dívčích románů často klesá jejich literární a estetická kvalita. Jak zmiňujeme v kapitole 2.3 na stránkách časopisu pro děti a mládež Úhor byla uveřejněna anketa k problémovosti dívčí prózy.

9. Projekt

9.1 Příprava jednodenního projektu „Ze života“

Název projektu:

Ze života

Školní rok:

Dle potřeb základní školy

Termín konání:

Dle potřeb základní školy

Třída:

Projekt je možné zařadit do výuky kterékoli třídy 2. stupně základní školy dle ŠVP

Místo realizace projektu:

Základní škola – odborné učebny (v rámci dosahování očekávaných výstupů ve vzdělávacích oblastech Člověk a příroda, Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Člověk a zdraví, Umění a kultura, Informační a komunikační technologie, Matematika a její aplikace)

Téma:

Projekt „Ze života“ by měl být uskutečněn při plnění průřezového tématu „Osobnostní a sociální výchova“.

Návaznost na projekt:

V návaznosti na tento projekt je možné uskutečnit prezentaci získaných informací určenou pro žáky ostatních tříd druhého stupně základní školy. Dále se žáci, zapojení do projektu, mohou o nasbírané znalosti

a poznatky o mateřství, rodičovství, těhotenství atd. rozdělit s ostatními například v rámci motivace k podobnému projektovému dnu či týdnu v jiné třídě.

Návrh:

Návrh na vytvoření projektu byl podán jednou z učitelek, při zadávání dotazníkového šetření v rámci diplomové práce.

Cíle projektu:

Cílem projektu je v rámci průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova poukázat na možné důsledky, plynoucí z otěhotnění u mladých dívek.

Typ projektu:

Motivační - Využití situace z dívčího románu při vytváření náhledu na těhotenství, mateřství a rodičovství.

Expoziční - Úvod do problematiky bezpečného sexuálního chování, seznámení s následky.

Aplikační - Aplikace získaných poznatků do situací z běžného života.

Stanovení doby trvání a místa realizace projektu:

Projekt je naplánován jako krátkodobý, s trváním cca 1 den. Projekt bude probíhat v rámci hodin, ve kterých je dosahováno cílů ve vzdělávacích oblastech Člověk a příroda, Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Člověk a zdraví, Umění a kultura, Informační a komunikační technologie a Matematika a její aplikace.

Konkrétní dílčí cíle a předpokládané výstupy v návaznosti na využití vzdělávací oblasti:

Dílčích vzdělávacích cílů ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace - Český jazyk a literatura je dosahováno v těchto činnostech: diskuse, reprodukce čteného textu a sdělení dojmů z čteného textu a při porovnávání stejného literárního žánru v různých obdobích.

Mezi očekávané výstupy RVP ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk patří:

1. uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
2. formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby
3. rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele

Dílčích vzdělávacích cílů ve vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace je dosahováno při výpočtu nákladů na pořízení základních potřeb pro čerstvě narozené dítě.

Mezi očekávané výstupy RVP ve vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace můžeme zařadit tyto:

1. vyhledává, vyhodnocuje a zpracovává data
2. provádí početní operace v oboru celých čísel

Dílčích vzdělávacích cílů ve vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie je dosahováno při vyhledávání potřeb pro narozené dítě na internetové síti a při zpracovávání získaných dat pro prezentaci.

Mezi očekávané výstupy RVP ve vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie můžeme zařadit tyto:

1. používá informace z různých informačních zdrojů a vyhodnocuje jednoduché vztahy mezi údaji

2. zpracuje a prezentuje na uživatelské úrovni informace v textové, grafické a multimediální formě

Dílčích vzdělávacích cílů ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost – výchova k občanství je dosahováno při hledání řešení hypotetické situace – vyhledávání pomoci rodiny a státu.

Mezi očekávané výstupy RVP ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost – výchova k občanství můžeme zařadit tyto:

1. posoudí a na příkladech doloží přínos spolupráce lidí při řešení konkrétních úkolů a dosahování některých cílů v rodině, ve škole, v obci
2. rozlišuje, ze kterých zdrojů pocházejí příjmy státu a do kterých oblastí stát směřuje své výdaje, uvede příklady dávek a příspěvků, které ze státního rozpočtu získávají občané
3. přiměřeně uplatňuje svá práva a respektuje práva a oprávněné zájmy druhých lidí, posoudí význam ochrany lidských práv a svobod

Dílčích vzdělávacích cílů ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda – přírodopis je dosahováno při sledování dokumentu o rozmnožovací soustavě člověka a vzniku a vývoji jedince.

Mezi očekávané výstupy RVP ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda - přírodopis můžeme zařadit:

1. rozpozná, porovná a objasní funkci základních orgánů (orgánových soustav) člověka
2. vysvětlí podstatu pohlavního a nepohlavního rozmnožování a jeho význam z hlediska dědičnosti
3. objasní vznik a vývin nového jedince od početí až do stáří

Dílčích vzdělávacích cílů ve vzdělávací oblasti Umění a kultura je dosahováno při porovnávání přebalů knih a při realizaci návrhu na obal románu pro dívky (koláž).

Mezi očekávané výstupy RVP ve vzdělávací oblasti Umění a kultura můžeme zařadit:

1. porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů
2. vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků
3. vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření

Dílčích vzdělávacích cílů ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví je dosahováno při praktickém nácviku ošetření dítěte (modelu).

Mezi očekávané výstupy RVP ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví můžeme zařadit:

- v souvislosti se zdravím, etikou, morálkou a životními cíli mladých lidí přijímá odpovědnost za bezpečné sexuální chování

Kompetence, které by měly být během projektu rozvíjeny

Během projektu budou rozvíjeny kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence, pracovní a občanské kompetence.

Kompetence k učení jsou rozvíjeny během celého projektu. Jde především o tyto kompetence RVP:

- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti

Kompetence k řešení problémů jsou rozvíjeny při situaci, kdy žák vyhledá potřeby, které jsou nutné pro narozené dítě (oblečení, pleny, kosmetika...) a na základě vlastní úvahy zpracuje přehled těchto potřeb s výpočtem nákladů na pořízení těchto potřeb. Dále jsou tyto kompetence rozvíjeny při řešení situace finančního zajištění matky a novorozence. Žák hledá pomoc v rodině i ve státní správě. Ke kompetencím k řešení problému, které budou rozvíjeny řadíme:

- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy

Mezi komunikativní kompetence, které budou rozvíjeny například při reprodukci čteného textu, diskusi, porovnávání dvou titulů či při samotné prezentaci výsledků patří podle RVP:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu

- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem

Kompetence sociální a personální budou rozvíjeny při diskusi a půjde zejména o situace, kdy žák:

- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají

Při vyhledávání pomoci pro matku a dítě budou rozvíjeny kompetence občanské:

- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka

Pracovní kompetence rozvine žák při realizaci vlastního návrhu přebalu knihy a při samostatné práci s modelem dítěte. Podle RVP půjde o:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot

9.2 Nástin realizace projektu

Před samotným projektem je třeba zajistit veškerý materiál potřebný k realizaci. Samotný projekt počítá se běžným zázemím a vybavením základní školy a vychází z předpokladu, že žáci budou seznámeni s obsahem knihy Pošeptej po větru (Lanczová, L., 2009) ať již v rámci hodiny ČJ nebo v rámci domácí četby.

Samotný projekt „Ze života“ je programově rozložen do 3 bloků.

1. blok – Dívčí román = život nanečisto.

Mezipředmětové vztahy: ČJ – literatura, Výtvarná výchova

První část je zaměřena na rozbor díla, ze kterého celý projekt vychází – tedy dívčí román Pošeptej po větru. Všichni žáci jsou seznámeni s obsahem knihy – při kontrolní hře je učitelkou mapována míra porozumění textu u jednotlivých žáků.

Kontrolní hra: Po třídě jsou rozvěšeny otázky k textu knihy. (Např. jméno hlavní hrdinky, název města, kde se děj odehrává...). Každá z otázek má v nabídce 2 možnosti odpovědi. U každé odpovědi je pak jedno písmeno. Pokud žáci odpoví na všechny otázky správně, podaří se jim z písmen u odpovědí sestavit jméno autorky knihy.

Po kontrole a diskusi o knize je učitelkou přečten úryvek z knihy M. Majerové – Robinsonka. Žáci porovnávají, zda jde o stejný žánr, zda je použit stejný jazyk, zda je hlavní představitelkou stejně jako v případě knihy Pošeptej po větru, mladá dívka a jestli jsou problémy, které hlavní představitelky knih řeší, totožné. Vyučující poté seznámí žáky s podrobnějším dějem knihy a vyzve žáky, aby se pokusili v rámci skupin sepsat 5 rozdílů mezi knihami (dějové, vizuální, ilustrace...). Každá ze skupin potom prezentuje svoje závěry před ostatními.

Na základě vyhledávání rozdílů mezi oběma knihami žáci přijdou na rozdíl mezi přebaly knih. Následuje diskuse o důležitosti upoutání pozornosti při výběru knihy. Žáci z nabídnutých titulů vybírají podle titulní strany knihu dobrodružnou, knihu vědecky zaměřenou, dívčí román, historický román,

přírodovědnou publikaci, pohádkovou knihu atd. a upozorňují na rozdíly na přední straně přebalu knihy. Učitelka upozorňuje na všechny informace, které je třeba na titulní stranu knihy umístit a zmíní i motivy, které jsou často pro titulní strany používány. Na základě získaných informací mají žáci za úkol vypracovat titulní stranu fiktivní knihy „Ze života“, která by měla patřit k žánru „dívčí román“. Forma zpracování je daná – koláž. Po ukončení činnosti jsou práce žáků zhodnoceny jak samotnými žáky, tak spolužáky a učitelkou.

Na závěr tohoto bloku žáci sepiší individuálně všechny informace, které si z první části projektu zapamatovali, které je zaujaly atd. a vloží je do vyrobeného přebalu knihy. Vše bude použito pro výrobu informačního panelu, který bude sloužit k přiblížení tématu ostatním žákům školy.

2. blok – Realita v dívčím románu.

Mezipředmětové vztahy: Přírodopis, Rodinná výchova (Pracovní činnosti)

Druhá část projektu je zaměřena na vysvětlení podstaty pohlavního rozmnožování a jeho význam z hlediska dědičnosti. V této části by měl být žákům objasněn vznik a vývoj jedince od početí až do stáří a žáci by měli pochopit zodpovědnost za sexuální chování. K této části projektu je přizvána porodní asistentka, která bude po zhlédnutí filmu odpovídat žákům na otázky.

Druhá část projektu opět vychází z knihy Pošeptej po větru. Žáci rozebírají spolu s učitelkou problém hlavní hrdinky (partnerský vztah, první sexuální zkušenost, těhotenství...). Učitelka poukazuje na zodpovědnost za sexuální chování, rozebírá prevenci sexuálně přenosných chorob atd. Žáci sledují video „Co je třeba vědět o sexu“ (1. díl seznamuje žáky s citovými i fyzickými projevy lásky, ukazuje funkci ženských a mužských pohlavních orgánů, popisuje, jak dochází k početí, vývoji plodu v těle matky a narození dítěte a 2. díl je určen starším žákům a mládeži a žáci se v něm dozví o sexuální přitažlivosti, způsobech projevu milostné přede hry, používání různých druhů ochrany při pohlavním styku, o interrupci, rizikovém chování,

pohlavních nemocí a antikoncepčních možnostech pro ženy. Po zhlédnutí filmu kladou žáci porodní asistentce doplňující otázky.

Závěrem této části projektu praktická zkouška péče o novorozence. Porodní asistentka vysvětlí základy péče o právě narozené dítě. Poukáže na správné držení miminka, hygienu a přebalování, převlékání atd. Žáci jsou rozděleni do dvojic a každé dvojici je svěřeno do opatrování „miminko“ (dětská panenka). Jedno z dětí plní funkci fotografa (pokud nechce spolupracovat více žáků – je více fotografů) a dokumentuje péči o dítě u spolužáků. Porodní asistentka zadává úkoly, které je třeba provádět při manipulaci s dítětem. Žáci si vyzkouší, jak správně dítě utišit, převléknou, vykoupat či přebalit. Na samotný závěr jsou vybrány fotografie, kde je zaznamenáno správné zacházení s dítětem, a tyto fotografie budou po ukončení projektu zařazeny na informativní panel.

3. blok – Důsledky s kalkulačkou.

Mezipředmětové vztahy: informatika, matematika, občanská výchova

Třetí blok opět vychází z příběhu v knize Pošeptej po větru. Hlavní hrdinka porodí dítě a úkolem žáků je na internetu vyhledat, co vše bude hlavní hrdinka jako matka pro své dítě zpočátku potřebovat (oblečení, kosmetika, pleny, umělé mléko, hygienické prostředky, kočárek, hračky, léky...). Žáci mohou pracovat ve dvojicích a na vyhledání mají vymezený časový limit. Učitelka upozorní, že ke každé položce na seznamu si mají žáci zaznamenat i cenu nového či použitého zboží. Po uplynutí limitu vyzve učitelka dvojice, aby jí diktovaly věci, které novorozené dítě potřebuje. Učitelka je zaznamenává na informační panel, který v rámci projektu vzniká a žáci diskutují o tom, zda je daná položka na seznamu opravdu třeba a pod.

Další fází je zpracování prezentace v rámci dvojic. Každá dvojice sečte náklady, které musí matka s novorozencem vynaložit, aby si své dítě mohla odvést z porodnice domů a navrhne, jaké jsou možnosti zvýšení finanční situace matky (pomoc rodiny, pomoc známých, pomoc státu, nákupy levnějších položek, domácí práce...).

9.3 Vyhodnocení projektu

V závěru projektového dne žáci zhodnotí, jaký přínos pro ně mělo seznámení s neznámými pojmy z probírané oblasti, vyhledávání potřebných informací apod. V rámci zhodnocení je třída rozdělena na 4 zóny podle toho, kolik nových informací se během dne dověděli a kolik nových situací prožili. Žáci se dohodnou, jak jednotlivé zóny nazvou, a každý se do některé zóny zařadí a své jednání ostatním vysvětlí.

Na závěr pak společně s učitelkou žáci instalují informační panel na chodbu školy a na volně přístupném PC instalují prezentaci, kterou v rámci projektu vyhodnotili jako nejpřínosnější.

10. Spolupráce školy a knihovny

Rámcový vzdělávací program pro základní školství stanoví jako jeden z očekávaných výstupů vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie (Vyhledávání informací a komunikace) schopnost vyhledávat informace na portálech, v knihovnách a databázích. Také v oblasti Člověk a jeho svět (Lidé a čas) se můžeme setkat s jedním očekávaným výstupem, který má přímou návaznost na práci knihoven. Jde o schopnost žáka využívat archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti... Škola tedy musí v rámci výuky učit děti pracovat s možnostmi využití služeb knihovny. Škola může k práci využívat knihovnu školní, která je spravována vedením školy či pověřeným učitelem, nebo se - v případě, že učitelé nemají dostatek zkušeností z práce s informacemi - mohou obrátit na veřejnou knihovnu. Veřejné knihovny se primárně věnují výchově k práci s knihou a s informacemi.

Samotná spolupráce s knihovnami může probíhat dvěma způsoby. Prvním je podle Nejezchlebové (2008) spolupráce knihovny s učitelem. Knihovna učiteli ukazuje a vysvětluje možnosti a průběžně ho seznamuje s novými trendy. Dalším způsobem spolupráce je samotná práce se žáky a studenty. Za pomoci kvalitního materiálu připravuje odborný knihovnický personál (i ve spolupráci s učitelem) lekce informačního vzdělávání v knihovně. Jde o projekty, besedy, diskuse, autorská čtení atd. Oba způsoby však vyžadují osobní návštěvu učitele či žáka v knihovně. Samostatnou linií tvoří návštěvy žáka v knihovně v rámci svého volného času.

Práce veřejných i školních knihoven se neustále přizpůsobuje novým poznatkům. Postup přípravy besed, lekcí pro školy apod. se v průběhu doby mění. Prací personálu knihovny ve vztahu ke škole je vytvářet zajímavé, informačně přínosné a moderně pojaté vzdělávací programy. Tvorba programů, které musí být pro žáky neustále něčím novým, spočívá již v pečlivé přípravě a ve volbě zajímavého a motivujícího tématu. Pracovník knihovny musí vycházet ze znalostí konkrétní školy a jejího školního vzdělávacího programu. Při samotném zpracování by měl knihovnický

personál pracovat s novými kreativními metodami, formami a prostředky a tyto dále obměňovat. Podle Nejezchlebové (2008) se v praxi shledáváme s dvěma směry spolupráce mezi knihovnou a školou. První z nich je situace, kdy se knihovny stávají partnerem školy, a druhý směr nahlíží na knihovnu jako na inspirátora, tedy toho, kdo „může ukázat, jakými metodami lze se žáky a studenty pracovat, jak je zaujmout a motivovat pro práci s informacemi, jak jim přiblížit nejrůznější témata rozvíjející školní vzdělávací program, přivést je k samostatné, aktivní práci.“ (Nejezchlebová, 2008, s. 103)

Výsledkem dobré spolupráce mezi školou a školní či veřejnou knihovnou je plynulé, systematické a cílevědomé vzdělávání v oblasti informační gramotnosti.

10.1 Rozhovor

Na základě informací o spolupráci veřejných knihoven a škol vznikl rozhovor s pracovnící Městské knihovny v Českém Brodě, která se spolupráci se školami věnuje již mnoho let. Rozhovor je zaměřen na možnosti využití dívčího románu při spolupráci se školami a cílem rozhovoru je rozšířit pohled na dívčí literaturu o názor odbornice z oblasti knihovnictví.

Otázky rozhovoru byly předem stanovené, připouštíme však možnost, že některou z odpovědí bude nutné upřesnit. V přepisu je tazatel označen písmenem D (diplomantka), a pracovnice knihovny K (knihovnice). Rozhovory jsou přepisovány doslovně s drobnými stylistickými úpravami.

D: Jakým způsobem probíhá spolupráce mezi školami a vaší knihovnou? Chodí si k vám děti půjčovat knihy jen ve svém volném čase nebo vaši knihovnu navštěvují i v rámci výuky?

K: Knihovna má několik základních úkolů, které jsou uplatňovány ve vztahu k dětem. Mezi tyto úkoly patří zajištění maximální otevřenosti knihovnických fondů pro vyhledávání informací, vytváření vhodného prostředí pro podporu čtenářství, spolupráce s pedagogy a integrace povědomí o knihovnictví a čtenářství do výuky a podílení se na vytváření a rozvoji čtenářské

gramotnosti. V dnešní době už není práce knihovny jen o knihách, příp. časopisech. Jde o práci s informací jako takovou. Pro informace si k nám chodí děti i ve svém volném čase, i v rámci projektů, které vytváříme ve spolupráci se školami. Projekty, které naše knihovna realizuje, se vztahovaly k významným výročím českých i světových spisovatelů a ilustrátorů, nebo k jednotlivým žánrům literatury pro děti. Knihovna pořádá diskuse se spisovateli, výtvarné či recitační soutěže a workshopy a ve spolupráci se školami vytváří projekty na základě potřeb pedagogů.

D: Které téma, žánr či spisovatel, patří u dětí mezi nejoblíbenější?

K: U dětí prvostupňových a dětí z mateřských škol jsou to určité projekty, které jsou dětem blízké například z televize. Myslím, že oblíbené jsou u nich večerníčkové pohádky a příběhy a příběhy, které se objevují v dětských pásmech – Kouzelná škola, Studio kamarád atd. Zájem o literaturu u starších dětí se třífí. Světlou výjimkou, která spojuje zájem chlapců i dívek, jsou třeba knihy o Harry Potterovi. Starší chlapci preferují fantasy literaturu, sci-fi literaturu a všeobecně dobrodružné knihy. U dívek tohoto věku stále dominuje zájem o dívčí romány. Všeobecně oblíbené jsou projekty, které jsou svým způsobem interaktivní a dávají dětem možnost se přímo účastnit všech aktivit, které se k projektu váží.

D: Zmínila jste oblibu románu pro dívky. Má tedy podle vás smysl rozdělovat literaturu na dívčí a chlapeckou?

K: Určitě ano, jak jsem již zmínila, knih, které přitahují pozornost dívek i chlapců, je velice málo. Myslím si tedy, že členění literatury na chlapeckou a dívčí má stále svůj smysl. Jako hlavní důvod vidím maximální ulehčení ve výběru knih.

D: Pokud budeme literaturu dělit na dívčí a chlapeckou, vidíte nějaký přínos ve využití dívčího románu při práci s dětmi na druhém stupni základní školy?

K: Přínos je stejný, jako při využívání například dobrodružné literatury ve výuce. Rozvoj čtenářské gramotnosti je potřeba podpořit jakoukoli literaturou, kterou děti pojmu za vlastní. Pomocí modelových situací uvedených v knihách se dá mnohé vysvětlit. A je jedno, zda jde o dívčí román, pohádku či sci-fi literaturu.

D: Využíváte dívčí romány i v některých projektech, které nabízíte školám?

K: Ještě jsme neměli projekt, který by byl primárně zaměřen na dívčí román. Nicméně vzhledem k popularitě této literatury si jeho využití v rámci knihovního projektu dovedu představit. V minulosti jsme pořádali besedu s autorkou dívčí literatury. Ačkoli na besedu nenavazoval další konkrétní projekt, myslím, že byla beseda poměrně úspěšná.

D: Má podle vás dívčí literatura nějaký osobní přínos pro čtenáře. Může ho nějak rozvíjet?

K: Jak jsem již řekla, určitě rozvíjí čtenářskou gramotnost. Vždy je však třeba posoudit literární úroveň konkrétní knihy. V takto zaměřených knihách jsou často řešeny problémy, se kterými se dívky ve svém životě mohou setkat, a kniha jim nabízí možné řešení či jim ukazuje možné důsledky dobrých i špatných rozhodnutí.

D: Umíte si představit, že je román pro dívky využíván učiteli i v jiných předmětech než v českém jazyce a v literatuře?

K: Proč ne. Dnes dochází k integraci předmětů, jednotlivé předměty se vzájemně prolínají. Z jakékoli knihy můžeme vycházet při práci v několika předmětech. Konkrétně knihu s dívčí hrdinkou si umím představit jako motivaci pro práci v hodinách rodinné a občanské výchovy nebo biologie. Je třeba se zaměřit na obsah knihy a z něj vycházet. Proč nevyužít knihu, kde

hlavní hrdinka hraje volejbal, jako úvod do hodiny tělesné výchovy? I to by možná šlo.

D: Moc vám děkuji za vaši ochotu a přeji hezký den.

K: Není zač. Nashledanou.

10.2 Shrnutí rozhovoru

Rozhovor s knihovnicí byl zaměřen na možnosti využití dívčího románu ve výuce ve spolupráci s knihovnou. Cílem rozhovoru bylo rozšířit pohled na dívčí literaturu o názor odbornice z oblasti knihovnictví.

V úvodu rozhovoru knihovnice zdůraznila činnosti, kterými se knihovna zabývá. Jednalo se o vytváření vhodného prostředí pro podporu čtenářství, spolupráce s pedagogy a vytváření různých projektů ve spolupráci se školami. Dále poukázala na změny při výběru literatury s ohledem na vývoj jedince. Podle názoru knihovnice má rozdělení literatury na dívčí a chlapeckou stále svůj význam. Jako hlavní důvod byla uvedena snadnější orientace při výběru knih. Za největší přínos dívčí literatury pro dospívajícího jedince považuje paní knihovnice rozvoj čtenářské gramotnosti a navíc poukazuje na demonstraci určitých situací, které se vyskytují v tématech románů pro dívky. V případě využití dívčího románu při práci s žáky je dle jejího názoru velmi důležité sledovat úroveň konkrétní knihy.

V činnosti knihovny (ve spolupráci se školou) se dosud konkrétní práce s dívčím románem neobjevila, ale knihovnice se projektu na dané téma nebrání a po našem rozhovoru o něm uvažuje, což považujeme za jeden z přínosů této diplomové práce.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo nastínění možností využití prózy s dívčí hrdinkou ve výchovně vzdělávacím procesu a její psychologický přínos v období dospívání. Ukázalo se, že i dívčí literatura, která neprošla svým vývojem bez určitých problémů, je vhodná pro využití ve výchovně vzdělávacím procesu.

Dívčí literatura se neustále vyvíjí a to v závislosti na potřebách čtenářů a společnosti. Dotazníková šetření nám podala základní přehled o pohledu a přístupu žáků a vyučujících na daný žánr. Z dotazníkového šetření také vyplynulo, že je podle vyučujících vhodné a přínosné využívat dívčí román. Dále jsme zjistili důležité informace o nahlížení dospívajících na problematiku, která se v próze s dívčí hrdinkou objevuje a která dospívající zajímá z hlediska jejich vývojových potřeb.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že je dívčí literatura využívána na II. stupni základních škol, ale v omezené míře, přestože se vyučující domnívají, že je vhodným prostředkem pro pochopení reality a fantazie, prostředkem k sebepoznání a dají se skrze ni rozvíjet všechny klíčové kompetence. Využití dívčí literatury podmíněno v hlavní míře předmětem realizace. Za nejvíce vhodný byl určen předmět český jazyk a literatura.

Dalším úkolem bylo navržení možností využití dívčí literatury, což splňuje projekt, který ukazuje možnost práce s dívčí literaturou i v rámci jiné vzdělávací oblasti než v oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Projekt byl vytvořen tak, aby bylo dokázáno, že využití dívčí literatury je možné nejen při práci s dívčí částí třídy, ale i při práci s chlapci. Velké množství učitelů v této době hledá nové přístupy, prostředky a metody, kterými by mohli oživit vyučování ve své třídě. Tento projekt může ukázat učitelům, že s dívčím románem je vhodné pracovat v dospívajícím věku napříč vzdělávacími oblastmi.

V neposlední řadě bylo poukázáno na spolupráci mezi knihovnou a základní školou, a to v rámci rozhovoru knihovnice veřejné knihovny o daném tématu.

Práce by mohla být prakticky využitelná pro učitele, kteří chtějí oživit své hodiny. V tom jim může pomoci i zpracovaný projekt.

Seznam literatury

BARTOŇ, M. *Úvod do metod pedagogického výzkumu*. Hradec Králové. Pedagogická fakulta v Hradci Králové, 1969.

BŘEZINOVÁ, I.: *Holky na vodítku – Jmenuji se Alice*. Praha. Albatros. 2002. ISBN 80-00-0177-1.

BŘEZINOVÁ, I.: *Holky na vodítku – Jmenuji se Martina*. Praha. Albatros. 2003. ISBN 80-00-01137-9.

BŘEZINOVÁ, I.: *Panenko z ebenového dřeva*. Praha. Petra. 1997. ISBN 80-85984-31-8.

CENKOVÁ, T. *Jak přežít pubertu svých dětí*. Praha. Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2913-8.

COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování*. Praha. Fortuna, 2010.

ČAPEK, R. *Pedagogická praxe pro studenty*. Hradec Králové. Gaudeamus, 2001.

ČEŇKOVÁ, J. a kol. *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury*. Praha. Portál, 2006. s. 171. ISBN 80-7367-095-X.

DITMAR, R. *Absolutní vítězka o nejoblíbenější knihu roku 1996*. In: Zlatý máj: literární časopis. 1997, ročník XXXIX., číslo 2, s. 74 – 75.

DITMAR, R. *Roh (občas nadbytečné) hojnosti*. In: Zlatý máj. 1996, ročník XL., číslo 4, s. 169 – 173.

DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha. Portál, 20008. ISBN 978-80-7367-505-9.

FENWICK, E., SMITH, T. *Kniha o dospívání pro rodiče a děti*. Bratislava. Ina, 1994. ISBN 80-85680-52-1.

FILIP, D. *Anketa o dívčí četbě IV*. In: Úhor. 1932, ročník X., číslo 1, s. 19 – 20.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha. Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

FRANCKOVÁ, Z.: *Příští láska bude šťastnější*. Praha. Petra. 1998. ISBN 80-85984-43-1.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno. Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GENČIOVÁ, M. *Literatura pro děti a mládež (ve srovnávacím žánrovém pohledu)*. Praha. SPN, 1984.

GILLIGAN, C. *Jiným hlasem*. Praha. Portál, 2001. ISBN 80-7178-402-8.

HOUŠKOVÁ, B. *O dívčí četbě*. Úhor. 1932, ročník XX., číslo 2, s.58 – 59.

HRABÁKOVÁ, J.; ČERVENKA, J. *Minulost a přítomnost dívčí četby*. In: Rozpory a výhry dnešní dětské knihy. Praha. Státní nakladatelství dětské knihy, 1962.

HRÁNEKOVÁ, D. *Medzi nami dievčatami*. MKM Košice, 1970.

HUTAŘOVÁ, I; HANZALOVÁ, M. *Současní čeští spisovatelé knih pro děti a mládež*. Praha. Tauris, 2003. ISBN 80-211-0461-9.

CHALOUPKA, O.; NEZKUSIL, V. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury I*. Praha. Albatros, 1976.

CHALOUPKA, O.; NEZKUSIL, V. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury II*. Praha. Albatros, 1976.

CHALOUPKA, O.; NEZKUSIL, V. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury III*. Praha. Albatros, 1979.

CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc. Univerzita Palackého, 1993.

JANOŠOVÁ, P.: *Dívčí a chlapecká identita (Vývoj a úskalí)*. Praha. Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.

KARPATSKÝ, D. *Labyrint literatury*. Praha. Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-02154-6.

Kolektiv autorů; KRAUS, J. *Nový akademický slovník cizích slov*. Praha. Academia, 2006. ISBN 80-200-1415-2.

Kolektiv autorů. *Druhý sjezd Úhoru*. Úhor. 1932, ročník XX, číslo 2, str.116.

KŘEŠŤAN, F. *Naše Ankety*. Úhor. 1931, ročník XIX, číslo 7, str. 146 -147.

LANCZOVÁ, L.: *Hořká chuť lásky*. Praha. Víkend. 2000. ISBN 80-7222-213-9.

LANCZOVÁ, L.: *Kde končí svět*. Praha. Víkend. 2000. ISBN 80-7222-134-5.

LANCZOVÁ, L.: *Náhradní princ*. Praha. Víkend. 2007. ISBN 978-80-7222-471-5.

LANCZOVÁ, L.: *Podej mi ruku, Radko!*. Praha. Víkend. 2000. ISBN 80-7222-148-5.

LANCZOVÁ, L.: *Oranžové blues*. Praha. Víkend. 1997. ISBN 80-7222-018-7.

LANCZOVÁ, L.: *Sólo pro Kristýnu*. Praha. Víkend. 2000. ISBN 80-7222-016-0.

LANCZOVÁ, L.: *Pošepť po větru*. Praha. Víkend. 2009. ISBN 978-80-7222-653-5.

LANCZOVÁ, S.: *Kluky neřeším*. Praha. Víkend, 2004. 80-86891-17-8.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha. Grada publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LÁZNIČKOVÁ, P.: *Hra o Milana*. Praha. Petra. 2006. ISBN 80-7301-176-X.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem, výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jinočany. H&H, 2002. ISBN 80-7319-020-6.

LIPPA, A. R.. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha. Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1719-2.

MÁLKOVÁ, V.: *Skok do propasti*. Boskovice, České Budějovice. Albert, 2002. ISBN 80-7326-009-3.

MAREŠ, J. *Jak změřit sociální klima ve třídě?*. Časopis Pedagogická revue 43, číslo 6, Bratislava, Slovenské pedagogické nakladatelstvo 1991.

MOCNÁ, D. *Červená knihovna*. Praha. Paseka, 1996. ISBN 80-7185-075-6.

MOCNÁ, D.; PETERKA, J. a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Ladislav Horáček - Paseka, Praha, Litomyšl 2004. ISBN 80-7185-669-X.

MOKRÁ, M. *Próza s dívčí hrdinkou okruhu autorů nakladatelství Blok*. Brno. Masarykova univerzita v Brně, 2006.

MOVSESSIAN, S. *Dospívání dívek*. Praha. Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-213-3.

NEJEZCHLEBOVÁ, J. *Vliv školní knihovny na rozvoj osobnosti mladého člověka a možnosti spolupráce s veřejnou knihovnou*. Knihovna: časopis. 2008, ročník 19, číslo 2, s. 101 – 105.

NOVÁKOVÁ, E. *Anketa o dívčí četbě II*. Úhor. 1931, ročník XIX, číslo 8, s. 171 – 172.

PAVERA, L.; VŠETIČKA, F. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc. Nakladatelství Olomouc s.r.o., 2002.

PAVLÍK, P.: *Gender a MÉDIA*. In.: *Gender ve škole – Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha. Otevřená společnost, o. p. s., 2005. s. 53 – 57.

PAVLÍK, P.: *Gender a VĚDA. In.: Gender ve škole – Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách.* Praha. Otevřená společnost, o. p. s., 2005. s. 13 - 18.

PIHRTOVÁ-BLANICKÁ, A. *Naše ankety.* Úhor. 1931, ročník XIX, číslo 7, s. 147-148.

POCH, J. *Anketa o dívčí četbě VI.* Úhor. 1932, ročník XX, číslo 5, s. 141.

POPPEOVÁ, M. *Anketa o dívčí četbě II.* Úhor. 1931, ročník XIX, číslo 8, s. 172 – 173.

RUDOLF, S.: *Holkám se nedá věřit.* Praha. Erika. 2000. ISBN 80-7190-157-1.

ŘEHÁČKOVÁ, V.: *On na mě asi bere.* Praha. Petra. 2004. ISBN 80-7301-098-4.

ŘEHÁČKOVÁ, V.: *Lenko, nebud' marnivá.* Praha, ERIKA. 2001. ISBN 80-7190-373-6.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem.* Praha. Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

SCHNEIDEROVÁ, S. *Správné holky.* Praha. Mladá fronta, 2001. ISBN 80-204-1148-8.

SIEGLOVÁ, N.; ZAPLETAL, Z. *Teorie a kritika české literatury pro mládež.* Praha. Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

SIEGLOVÁ, N. *Literatura pro mládež a četba mládeže od devadesátých let 19. století do první světové války*. Praha. Státní pedagogické nakladatelství, 1990.

SIEGLOVÁ, N. *Literatura pro mládež a četba mládeže od devadesátých let 19. století do první světové války*. Praha. Státní pedagogické nakladatelství, 1990.

SIEGLOVÁ, N. *Počátky české socialistické literatury pro mládež*. Brno. Univerzita J.E.Purkyně v Brně, 1985.

SIEGLOVÁ, N. *Próza s dívčí hrdinkou*. Brno. CERM, 2000. ISBN 80-7204-139.

SIROVÁTKA, O. *Literatura na okraji*. Praha. Československý spisovatel, 1990. ISBN 80-202-0122-X.

SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha. Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

SKORUNKOVÁ, R. *Úvod do vývojové psychologie*. Hradec Králové. Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-490-3.

SLABÝ, Z. *Dívky pro román – sborník statí*. Praha. Státní nakladatelství dětské knihy, 1967.

SMETÁČKOVÁ, I.: *Gender ve škole – Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha. Otevřená společnost, o. p. s., 2005. ISBN 80-903331-2-5.

SPALOVÁ, K. *Anketa o dívčí četbě IV*. Úhor. 1932 ročník XX., číslo1, s. 19.

Š. P., TOPOL. *Jak posuzovat knihy pro mládež, Recept na dívčí román.* Úhor. 1935, ročník XXIII., číslo 6.

ŠTURBOVÁ, M. *Kapitoly za světové literatury pro mládež I.* Brno. Akademické nakladatelství CERM, 1998.

ŠVINGALOVÁ, D. *Kapitoly z psychologie III. díl: Vývojová psychologie.* Liberec. Fakulta pedagogická, katedra pedagogiky a psychologie, 2002. ISBN 80-7083-571-0.

TRIVERS, M. V. R. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Praha. Státní pedagogické nakladatelství, 1969.

TOMAN, J. *Umění a trivialita v próze s dívčí hrdinkou devadesátých let 20. století.* In: Český jazyk a literatura. 2009 – 2010, ročník 60, číslo 4, s. 194 – 195.

TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury.* Č.Budějovice. Pedagogická fakulta JU Č.Budějovice, 1992. ISBN 80-7040-055-2.

URBANOVÁ, S. *Metamorfózy dětské literatury.* Olomouc. Votobia, 1999. ISBN 80-7198-379-9.

URBANOVÁ, S. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. Let XX. století.* Olomouc. Votobia, 2004. ISBN 80-7220-185-9..

URBANOVÁ, S. *Žánry, osobnosti, díla: historický vývoj žánrů české literatury pro mládež.* Ostrava. Ostravská univerzita, 1998. ISBN 80-7042-136-3.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha. Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

WEISS, P.; ZVĚŘINA, J. *Sexuální chování v ČR- situace a trendy*. Praha. Portál, 2001. ISBN 80-7178-558-X.

ZBRASLAVSKÁ, L. *Naše ankety*. Úhor. 1931, ročník XIX, číslo 7, s. 148-149.

ZELINKA, V. *Anketa o dívčí četbě II*. Úhor. 1931, ročník XIX, číslo 8, s. 170.

Elektronická media a webové stránky

www.rvp.cz

Seznam tabulek a grafů

tabulka č. 1 Počet dětských respondentů

tabulka č. 2 Počet dotázaných učitelů.

tabulka č. 3 Věkové rozmezí dětských respondentů.

tabulka č. 4 Četnost využití dívčího románu ve vyučovacích předmětech.

tabulka č. 5 Délka praxe oslovených vyučujících.

graf č. 1 Oblíbenost literárních žánrů u pubescentů

graf č. 2 Rozdělení literatury pro dívky a chlapce z pohledu žáků

graf č. 3 Čtení dívčích románů

graf č. 4 Z jakého důvodu čtou pubescenti dívčí romány

graf č. 5 Práce s dívčím románem ve vyučovacích předmětech

graf č. 6 Práce s dívčí literaturou ve vyučování

graf č. 7 Informace získané četbou dívčích románů

graf č. 8 Místo dívčího románu ve školní výuce

graf č. 9 Sledovanost vývoje LPDM

graf č. 10 Rozdělení literatury na dívčí a chlapeckou z pohledu vyučujících

graf č. 11 Přínos dívčí literatury na II. stupni ZŠ

graf č. 12 Využití dívčí literatury vyučujícími

graf č. 13 Práce s dívčí literaturou

graf č. 14 V rámci kterého průřezového tématu s dívčí literaturou pracujete?

graf č. 15 Vhodnost dívčí literatury pro chlapce

graf č. 16 Možnosti rozvíjení klíčových kompetencí skrze dívčí literaturu

graf č. 17 Rozvoj jedince pomocí dívčí literatury

graf č. 18 Odpoví dívčí literatura na otázky, které si pubescent klade?

graf č. 19 Možná využití dívčí literatury

graf č. 20 Předměty vhodné pro využití dívčí literatury

Seznam příloh

Příloha A – Dotazník pro žáky

Příloha B – Dotazník pro učitele

Přílohy

Příloha A

Dobrý den,

prosím o vyplnění krátkého dotazníku. Dotazník je zaměřen na dívčí literaturu. Jeho výsledky budou použity pouze při tvorbě mé diplomové práce na téma *Dívčí literatura jako pedagogický problém*.

Děkuji za čas, který budete vyplňování dotazníku věnovat.

Hana Kuchařová

➤ **Vámi zvolené odpovědi zakroužkujte.**

1. Pohlaví:

- ☐ dívka
- ☐ chlapec

2. Věk:

- ☐ 11-12 let
- ☐ 13-14 let
- ☐ 15-16 let

3. Jaké literární žánry patří k tvým oblíbeným? (je možné označit i více možností)

- ☐ fantasy
- ☐ sci-fi
- ☐ dobrodružná próza
- ☐ pohádky
- ☐ dívčí román
- ☐ pověsti, báje
- ☐ poezie
- ☐ bajky
- ☐ příběhová próza ze života dětí
- ☐ jiné.....
- ☐ nečtu

4. Má podle tvého názoru smysl rozdělovat literaturu na dívčí a chlapeckou?

- ☐ ano
- ☐ ne (přejdi na otázku číslo 6)
- ☐ nevím (přejdi na otázku číslo 6)

5. Jaký smysl má rozdělení literatury na dívčí a chlapeckou? (vypiš)

.....

.....

.....

6. Přečetl/a jsi někdy dívčí román?

- ☐ ano
- ☐ ne (*přejdi na otázku číslo 8*)
- ☐ nevím, nedokáži žánrově zařadit (*přejdi na otázku číslo 8*)

7. Proč čteš dívčí romány, co ti přináší? (*je možné označit i více možností*)

- ☐ informace o opačném pohlaví
 - ☐ rady
 - ☐ inspiraci
 - ☐ baví mě
 - ☐ jiné (*vypiš*)
-
-
-

8. Pracujete ve škole (ve vyučovacích hodinách) s dívčím románem?

- ☐ ano
- ☐ ne (*přejdi na otázku číslo 11*)

9. V jakých předmětech, jak často? (*označ křížkem*)

	1x za týden	1x za měsíc	1x za půl roku	zřídka (méně než 1x za půl roku)	vůbec
Český jazyk a literatura					
Cizí jazyk					
Dějepis					
Výchova k občanství					
Rodinná výchova					
Výchova ke zdravému životnímu stylu					
Sexuální výchova					
Jiný předmět: <i>vypiš:</i>					

10. Jakým způsobem jsi s dívčí literaturou v hodinách pracoval/a?

(je možné označit i více možností)

- ☐ společná práce s textem při hodině
- ☐ samostatná práce při hodině
- ☐ výpisky z textu
- ☐ zdroj informací
- ☐ projekty
- ☐ diskuze
- ☐ referáty
- ☐ zápis do čtenářského deníku
- ☐ jiné (vypiš)

.....

11. Myslíš, že je možné informace získané četbou dívčích románů využít v reálném životě?

- ☐ ano
- ☐ ne
- ☐ nevím, nedokáži posoudit

12. Má podle tvého názoru dívčí román místo ve školní výuce?

- ☐ ano
- ☐ ne
- ☐ nevím, nedokáži posoudit

13. Pokud ano, jak a v jakých předmětech?

.....

.....

.....

Příloha B

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o vyplnění krátkého dotazníku. Dotazník je zaměřen na využití literatury pro dívky „dívčího románu“ při výuce na 2. stupni ZŠ. Jeho výsledky budou použity pouze při tvorbě mé diplomové práce na téma *Dívčí literatura jako pedagogický problém*.

Děkuji Vám za čas, který budete vyplňování dotazníku věnovat.

Hana Kuchařová

➤ **Vámi zvolené odpovědi zakroužkujte.**

A. Identifikační údaje

1) pohlaví:

- c) muž
- d) žena

2) délka praxe:

- d) do 5 let
- e) 5-10 let
- f) nad 10 let

3)aprobace: (prosím vypište)

B. Dívčí literatura

4) Sledujete vývoj literatury pro mládež?

- c) ano
- d) ne

5) Má podle Vašeho názoru smysl rozdělení literatury na dívčí a chlapeckou?

- g) ano
- h) ne
- i) nevím

6) Je podle Vás vhodné a přínosné využívat dívčí román na II.stupni ZŠ?

- j) ano
- k) ne
- l) nevím

7) Využíváte ve svých hodinách dívčí romány?

- d) ano
- e) ne (*přejděte na otázku číslo 10*)
- f) ne, v mých předmětech nelze dívčí romány využívat (*přejděte na otázku číslo 10*)

8) Jakým způsobem s dívčí literaturou pracujete?

- j) společná práce s textem při hodině
- k) samostatná práce při hodině
- l) výpisky z textu
- m) zdroj informací
- n) projekty
- o) diskuze
- p) referáty
- q) zápis do čtenářského deníku
- r) jiné (*vypište*)

9) V rámci kterého průřezového tématu s dívčí literaturou pracujete?

- g) Osobnostní a sociální výchova
- h) Výchova demokratického občana
- i) Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- j) Environmentální výchova
- k) Multikulturní výchova
- l) Mediální výchova

10) Je podle Vašeho názoru vhodná dívčí literatura i pro chlapce?

- d) ano
- e) ne
- f) nevím

11) Jaké klíčové kompetence je podle Vás možné rozvíjet skrze dívčí literaturu?

- h) Kompetence k učení
- i) Kompetence k řešení problémů
- j) Kompetence komunikativní
- k) Kompetence sociální a personální
- l) Kompetence občanská
- m) Kompetence pracovní
- n) žádné

12) Je podle Vašeho názoru vhodná dívčí literatura pro rozvoj jedince?

- d) ano
- e) ne
- f) nevím

13) Myslíte si, že dívčí literatura může žákům zodpovědět otázky, které jsou spojeny s vývojem v pubescenci?

- d) ano
- e) ne
- f) nevím

14) Jakým výchovným způsobem je podle Vás možné využít dívčí literaturu? Jako:

- e) prostředek k sebepoznání
- f) prostředek pochopení reality a fantazie
- g) příklad ve výchově ke zdravému životnímu stylu
- h) jiné (vypište)

.....
.....

15) V jakých předmětech by měla být dívčí literatura využívána?

- h) Občanská výchova
- i) Český jazyk a literatura
- j) Dějepis
- k) Rodinná výchova
- l) Výchova ke zdraví
- m) Cizí jazyk
- n) Jiné (vypište)

.....
.....